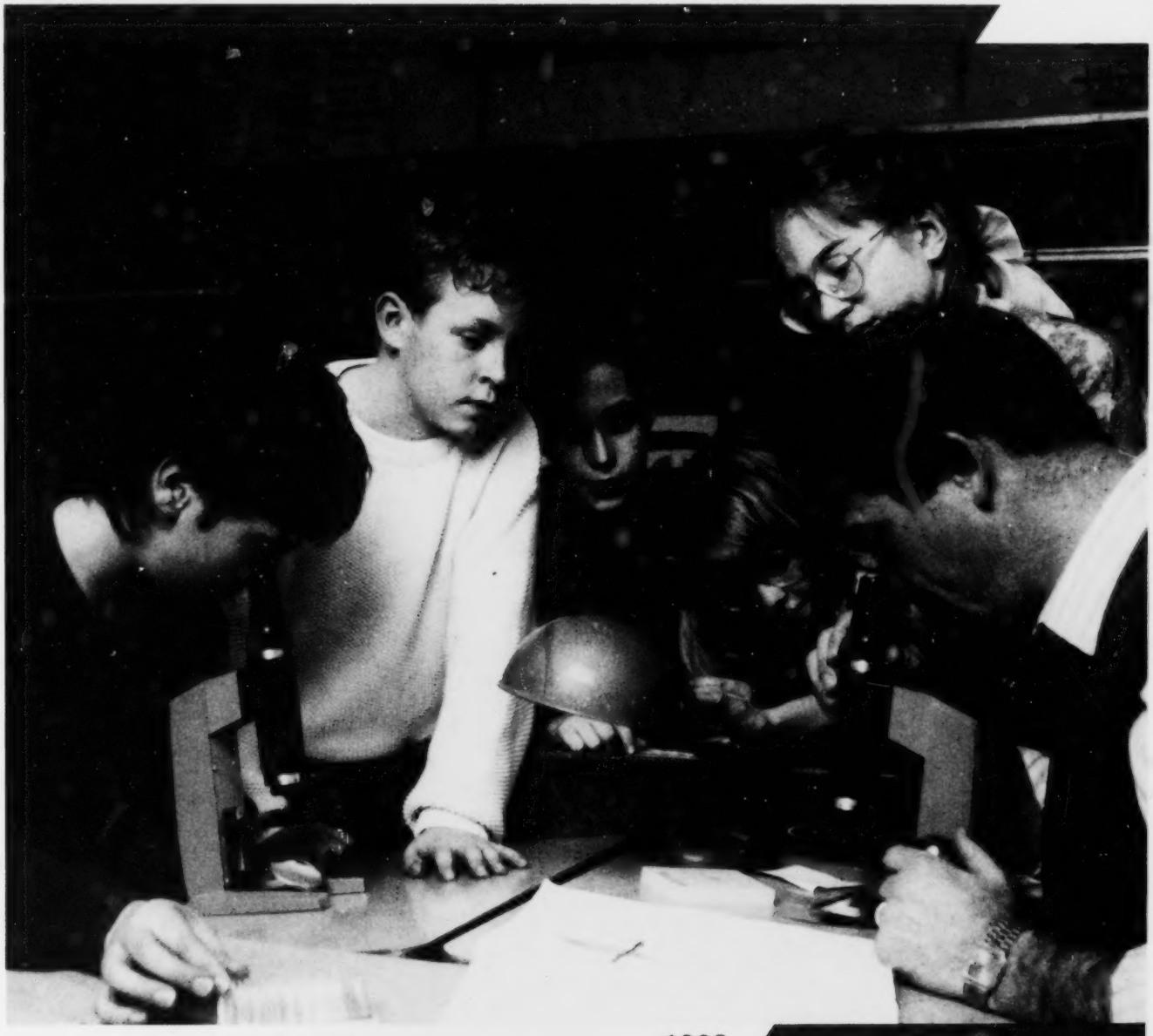
Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

Approches pédagogiques
Infrastructure pour la pratique de l'enseignement



1993

103-07546/

Approches pédagogiques

Infrastructure pour la pratique de l'enseignement

Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan
1993

Table des matières

Page

Préface iv

Chapitre 1: Sur quoi se baser pour raffiner la pratique de l'enseignement

Première prémisse 2
Deuxième prémisse 4
Troisième prémisse 6
Quatrième prémisse 8
Résumé 9
Le processus de réflexion 9
Questions qui portent à la réflexion 9

Chapitre 2: Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

L'enseignement comme prise de décision 10
La base conceptuelle 11
Infrastructure de l'enseignement 13
Modèles d'enseignement 15
Stratégies d'enseignement 16
Méthodes d'enseignement 22
Techniques d'enseignement 30
Résumé 32
Questions qui portent à la réflexion 33

Chapitre 3: La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Principes de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) 35
La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) 35
Résumé 41
Questions qui portent à la réflexion 41

Chapitre 4: Choix à faire en matière de pédagogie

Lignes directrices pour l'enseignant dans la prise de décision 42
Variables dans les choix pédagogiques 43
Résumé 49
Questions qui portent à la réflexion 49

Chapitre 5: L'étape suivante

Le perfectionnement professionnel 51
Approches pédagogiques: Programme de formation professionnelle 52
Le défi 53
Questions qui portent à la réflexion 53

Références 54

Lectures suggérées 56

Vidéos 59

Lexique 62

Glossaire français - anglais 76

Glossaire anglais - français 85

Remerciements

Ce document a été préparé avec le concours de nombreux éducateurs et éducatrices. Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient tout particulièrement à souligner la contribution des représentants et représentantes:

- du Collège d'éducation de l'Université de la Saskatchewan;
- de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Regina;
- de la Ligue des administrateurs, directeurs et surintendants scolaires (LEADS);
- de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan (STF);
- de l'Association des commissaires de la Saskatchewan (SSTA).

Il tient également à remercier:

- le personnel et l'administration des écoles qui ont mis à l'essai ces documents et le volet formation professionnelle du programme;
- les auteurs des documents généraux qui ont servi de toile de fond à ce document, Mme Gladene Robertson de l'Université de la Saskatchewan et M Hellmut Lang de l'Université de Regina.

Préface

Pour obtenir ce qu'il y a de mieux pour nos écoles, nul n'a besoin de tâtonner dans l'obscurité, car nous avons une image très claire de ce que nous voulons: la vision d'une école qui peut être celle de toutes les écoles de la Saskatchewan. Cette vision est la force motrice qui nous pousse à faire l'impossible, car nous croyons fermement que cela en vaut la peine.

Directions: The Final Report
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, février 1984

Directions: The Final Report (1984), préparé par le Comité consultatif du ministre sur les programmes d'études et l'enseignement, proposait une vision de l'avenir de l'éducation en Saskatchewan. Le modèle de tronc commun élaboré en réponse à ce document visait à faire concorder les programmes d'études et l'enseignement, à mettre en place un contenu notionnel cohérent de la maternelle à la douzième année, et à tenir compte de toutes les étapes de croissance et de développement des élèves.

L'étude des programmes et de l'enseignement portaient sur les points principaux liés aux programmes d'études, à l'enseignement et aux interactions enseignants-élèves. On trouvera ci-après une description du potentiel de croissance de chacun.

- **Programme d'études:** de statique, hiérarchisé et séparé à dynamique, égalitaire et intégré.

- **Enseignement:** d'axé sur l'enseignant et la transmission à axé sur l'élève et la transaction.

- **Interactions enseignants-élèves:** de contrôlées, compétitives et basées sur la conformité à responsabilisantes, coopératives et divergentes.

Rappelons qu'il s'agit de directives pour une transition qui peut suivre un continuum. Tous les programmes d'études n'en sont pas au même stade de transition, pas plus que les professionnels n'en sont au même stade de leurs pratiques pédagogiques ou de leurs interactions avec les élèves. Si l'on veut que les composantes du tronc commun soient intégrées, il faut que les transitions mentionnées plus haut se produisent.

Le tronc commun, le cadre qui permet de réaliser les buts de l'éducation par l'enseignement en classe, est formé de deux grandes composantes qui sont les domaines d'étude obligatoires et les apprentissages essentiels communs. Le tronc commun reconnaît

Préface

Pour obtenir ce qu'il y a de mieux pour nos écoles, nul n'a besoin de tâtonner dans l'obscurité, car nous avons une image très claire de ce que nous voulons: la vision d'une école qui peut être celle de toutes les écoles de la Saskatchewan. Cette vision est la force motrice qui nous pousse à faire l'impossible, car nous croyons fermement que cela en vaut la peine.

Directions: The Final Report
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, février 1984

Directions: The Final Report (1984), préparé par le Comité consultatif du ministre sur les programmes d'études et l'enseignement, proposait une vision de l'avenir de l'éducation en Saskatchewan. Le modèle de tronc commun élaboré en réponse à ce document visait à faire concorder les programmes d'études et l'enseignement, à mettre en place un contenu notionnel cohérent de la maternelle à la douzième année, et à tenir compte de toutes les étapes de croissance et de développement des élèves.

L'étude des programmes et de l'enseignement portaient sur les points principaux liés aux programmes d'études, à l'enseignement et aux interactions enseignants-élèves. On trouvera ci-après une description du potentiel de croissance de chacun.

- **Programme d'études:** de statique, hiérarchisé et séparé à dynamique, égalitaire et intégré.

- **Enseignement:** d'axé sur l'enseignant et la transmission à axé sur l'élève et la transaction.

- **Interactions enseignants-élèves:** de contrôlées, compétitives et basées sur la conformité à responsabilisantes, coopératives et divergentes.

Rappelons qu'il s'agit de directives pour une transition qui peut suivre un continuum. Tous les programmes d'études n'en sont pas au même stade de transition, pas plus que les professionnels n'en sont au même stade de leurs pratiques pédagogiques ou de leurs interactions avec les élèves. Si l'on veut que les composantes du tronc commun soient intégrées, il faut que les transitions mentionnées plus haut se produisent.

Le tronc commun, le cadre qui permet de réaliser les buts de l'éducation par l'enseignement en classe, est formé de deux grandes composantes qui sont les domaines d'étude obligatoires et les apprentissages essentiels communs. Le tronc commun reconnaît

également la nécessité d'une dimension adaptation ou pédagogie différenciée et la possibilité d'inclure des cours choisis localement dans le programme d'études. Ces composantes, notamment les apprentissages essentiels communs et la dimension adaptation, trouvent leur expression, leur interprétation et leur implantation grâce à la pratique de l'enseignement. C'est pour cela qu'il faut qu'enseignants et enseignantes disposent d'une gamme d'approches pédagogiques qui leur permettent de répondre aux objectifs du tronc commun et aux besoins variés des élèves.

Le document intitulé *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* fait partie d'une série de documents élaborés par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan pour soutenir le tronc commun. Son objectif est:

- de définir comment s'intègre l'enseignement dans le tronc commun;
- de fournir un appui aux enseignants et enseignantes qui veulent élargir leur répertoire de pratiques pédagogiques;
- de fournir un appui aux enseignants et enseignantes qui veulent relever les défis qui se rattachent aux grands changements apportés aux programmes;
- de fournir aux concepteurs et conceptrices des programmes un moyen d'intégrer les programmes d'études et l'enseignement.

Même si l'intention des concepteurs de ce document était de créer un document utile et pratique, il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive de la pratique de l'enseignement ni d'un «livre de recettes». Ce document vise avant tout à aider les éducateurs:

- en encourageant la discussion sur les approches pédagogiques;
- en encourageant la réflexion sur les décisions pédagogiques;
- en affirmant l'art et la science d'enseigner;
- en fournissant un appui aux enseignants et aux enseignantes qui veulent se perfectionner sur le plan professionnel.

Ce document commence par une étude du contexte de l'enseignement. Le premier chapitre propose une description de ce qui en a guidé l'élaboration. Le chapitre deux présente une infrastructure des approches pédagogiques et en décrit les composantes. Le chapitre trois décrit le rapport entre la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) et la pratique de l'enseignement. Le chapitre quatre étudie toute une diversité de facteurs dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte dans le choix de leurs approches pédagogiques. Le chapitre cinq analyse les défis qui se posent aux enseignants et aux enseignantes dans l'élaboration d'un répertoire d'approches pédagogiques, ainsi que les options dont ils disposent.

Le lecteur trouvera tout au long de ce document une rubrique intitulée «Questions qui portent à la réflexion». Ces questions ont pour objet de favoriser la réflexion personnelle et la discussion entre collègues. Ces questions types peuvent donner lieu à d'autres questions qui inciteront les enseignants et les enseignantes à se perfectionner et à raffiner leurs pratiques de l'enseignement.

Chapitre 1: Sur quoi se baser pour raffiner la pratique de l'enseignement

Un des buts de l'éducation est de fournir aux enfants les habiletés et les connaissances dont ils auront besoin pour devenir des adultes compétents. Il devient impérieux, dans notre monde en pleine évolution, de réévaluer non seulement les capacités que les élèves acquièrent actuellement dans nos écoles, mais aussi la manière dont se fait cette acquisition... Et lorsque le contenu du programme change, il va de soi que la façon de le présenter doit elle aussi changer.

Toward the Year 2000.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1985. (p.6)

On sait mieux à l'heure actuelle ce que constitue un enseignement et un apprentissage efficaces. Par exemple, les connaissances dans le domaine de la psychologie du développement et de l'apprentissage des enfants sont plus avancées et permettent mieux l'évaluation intelligente et informée du contexte de la prise de décision pédagogique. De plus, une meilleure connaissance des styles d'enseignement et d'apprentissage permet de mieux apprécier ce qui constitue la façon la plus appropriée de répondre aux besoins individuels des élèves. Les éducateurs réalisent aussi que l'apprentissage est un processus interactif et que les élèves ont besoin de participer activement à des tâches réalisables, utiles, pertinentes et stimulantes si on veut qu'ils répondent avec succès aux défis que leur pose le programme d'études.

Mais avant tout, les éducateurs ont appris que pour être efficace, l'enseignement doit mettre l'élève au centre des décisions qui sont prises non seulement sur le programme proprement dit mais également sur le «processus» par lequel il est livré. Dans ce contexte, on reconnaît le besoin de rapports positifs entre enseignant et élève.

Le tronc commun de la Saskatchewan cherche à intégrer la pratique de l'enseignement en classe. Ce n'est qu'après que l'enseignant a enseigné un programme aux élèves à l'intention desquels il avait été conçu que l'on peut dire du programme qu'il a vraiment été implanté. Dans ce sens, l'enseignant est un facilitateur grâce auquel les éléments du tronc commun trouvent leur expression. Une telle notion explique la raison d'être d'un document comme celui-ci.

Chapitre 1: Sur quoi se baser pour raffiner la pratique de l'enseignement

Un des buts de l'éducation est de fournir aux enfants les habiletés et les connaissances dont ils auront besoin pour devenir des adultes compétents. Il devient impérieux, dans notre monde en pleine évolution, de réévaluer non seulement les capacités que les élèves acquièrent actuellement dans nos écoles, mais aussi la manière dont se fait cette acquisition... Et lorsque le contenu du programme change, il va de soi que la façon de le présenter doit elle aussi changer.

Toward the Year 2000.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1985. (p.6)

On sait mieux à l'heure actuelle ce que constitue un enseignement et un apprentissage efficaces. Par exemple, les connaissances dans le domaine de la psychologie du développement et de l'apprentissage des enfants sont plus avancées et permettent mieux l'évaluation intelligente et informée du contexte de la prise de décision pédagogique. De plus, une meilleure connaissance des styles d'enseignement et d'apprentissage permet de mieux apprécier ce qui constitue la façon la plus appropriée de répondre aux besoins individuels des élèves. Les éducateurs réalisent aussi que l'apprentissage est un processus interactif et que les élèves ont besoin de participer activement à des tâches réalisables, utiles, pertinentes et stimulantes si on veut qu'ils répondent avec succès aux défis que leur pose le programme d'études.

Mais avant tout, les éducateurs ont appris que pour être efficace, l'enseignement doit mettre l'élève au centre des décisions qui sont prises non seulement sur le programme proprement dit mais également sur le «processus» par lequel il est livré. Dans ce contexte, on reconnaît le besoin de rapports positifs entre enseignant et élève.

Le tronc commun de la Saskatchewan cherche à intégrer la pratique de l'enseignement en classe. Ce n'est qu'après que l'enseignant a enseigné un programme aux élèves à l'intention desquels il avait été conçu que l'on peut dire du programme qu'il a vraiment été implanté. Dans ce sens, l'enseignant est un facilitateur grâce auquel les éléments du tronc commun trouvent leur expression. Une telle notion explique la raison d'être d'un document comme celui-ci.

Première prémisse

Il est possible de définir et de décrire un enseignement efficace. Il devient donc possible d'améliorer la pratique de l'enseignement par le biais de programmes de perfectionnement professionnel qui poussent les enseignants et les enseignantes à la réflexion.

Pour les besoins de ce document, **pédagogie** ou **enseignement** désigne les décisions éclairées et liées aux programmes d'études que prennent délibérément les enseignants et les enseignantes pour enrichir l'apprentissage de leurs élèves. Une pédagogie **efficace** est un processus interactif conçu pour répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage de l'élève par le biais de toute une variété de pratiques de l'enseignement.

Principes de base d'une pédagogie efficace

Une pédagogie efficace est guidée par des approches pédagogiques générales et des pratiques de l'enseignement précises. Les approches et les pratiques de l'enseignement préconisées dans ce document sont basées sur les croyances suivantes de ce que constitue une pédagogie efficace.

1. Une pédagogie efficace est éclectique.

   La pratique de l'enseignement ne doit pas être entravée par l'idée qu'il n'existe qu'une seule façon de bien faire les choses. Il faut au contraire inviter l'enseignant ou l'enseignante à élargir son répertoire d'approches pédagogiques en prenant des risques dans un environnement qui l'encourage.

2. Une pédagogie efficace est directement liée au succès de l'expérience d'apprentissage.

   On peut parler de pédagogie efficace lorsque l'enseignant ou l'enseignante parvient à combiner l'élaboration d'un programme solide avec un enseignement parfait, pour une expérience d'apprentissage fructueuse. Il est essentiel qu'il y ait réciprocité entre l'enseignant et ses élèves. Cela signifie que l'élève doit être perçu comme un participant actif de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

3. Une pédagogie efficace est la pratique professionnelle responsabilisée en action.

   Elle encourage les enseignants et enseignantes à faire preuve d'initiative et de souplesse dans leur façon d'enseigner, pour mieux répondre aux besoins des élèves.

4. Une pédagogie efficace intègre les composantes du tronc commun.

   Lorsqu'ils prennent des décisions pédagogiques, les enseignants doivent tenir compte du contenu, des perspectives et de la démarche précisés dans le programme d'études pour un domaine d'étude obligatoire ou un cours choisi localement, et dans les apprentissages essentiels communs appropriés. Ils doivent également prendre des décisions au sujet de l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins de chaque élève.

5. Une pédagogie efficace est générative et dynamique.

   Des variables en perpétuelle évolution ont une incidence sur les décisions pédagogiques. Les enseignants et enseignantes sont encouragés à élargir leur répertoire d'approches pédagogiques en tenant compte des fondements de la recherche, de toutes les connaissances pratiques et théories actuelles et du rôle actif que joue l'élève dans son apprentissage.

6. Une pédagogie efficace reconnaît que l'enseignement est un art aussi bien qu'une science.

   Un enseignement réussi est celui qui réalise le mieux l'équilibre entre l'art (qui a prédominé dans le passé) et la science de l'enseignement.

7. Une pédagogie efficace reconnaît une compréhension globale du cycle pédagogique.

   Le cycle pédagogique consiste à évaluer les besoins, les intérêts et les points forts des élèves par le biais d'observations et de consultations avec eux. Les enseignants et enseignantes sont alors en mesure de déterminer les approches pédagogiques qui conviennent, de dispenser leur enseignement d'une manière qui corresponde aux aptitudes et aux styles d'apprentissage des élèves et d'évaluer la croissance et le niveau de compréhension des élèves. Le cycle se termine par une autoréflexion des enseignants et par d'autres consultations entre enseignants et élèves.

8. Une pédagogie efficace s'exprime le mieux quand les éducateurs collaborent entre eux pour élaborer, implanter et perfectionner leurs pratiques de l'enseignement.

   On peut améliorer sa façon d'enseigner en prêtant une attention systématique et soutenue à son propre perfectionnement professionnel. Les enseignants et enseignantes peuvent perfectionner leurs pratiques de l'enseignement en participant à des programmes de perfectionnement professionnel ou en travaillant avec des collègues et des responsables de la supervision. Ces programmes doivent comporter des éléments de réflexion personnelle tels que ceux que l'on trouve dans ce document.

Deuxième prémisse

L'enseignement est un art aussi bien qu'une science. C'est aux éducateurs et aux éducatrices que revient de faire l'équilibre entre les deux.

Combien de fois n'avons-nous pas entendu des enseignants et enseignantes se plaindre que ce qui donnait de très bons résultats avec certains élèves échouait lamentablement avec d'autres? Comment se fait-il qu'une technique qui ennuie mortellement un élève en inspire un autre? Il est difficile de trouver des réponses à ces questions, car elles vont au-delà de la simple technique et touchent plus à l'art d'enseigner. Même si l'art d'enseigner est beaucoup plus insaisissable que la science de l'enseignement, il existe certains éléments que les éducateurs sont capables de saisir et de décrire. Les enseignants et enseignantes peuvent discuter de ces éléments et les étudier chaque jour au cours de leur enseignement. C'est par cette discussion et cette introspection que l'enseignement peut s'améliorer.

Un enseignement efficace combine l'art d'enseigner et la science de l'enseignement. Malheureusement, trop d'éducateurs à qui l'on demande en quoi consiste cet art auréolé de mystère deviennent introspectifs. D'autres se servent de la complexité de ce qui constitue un bon enseignement comme excuse pour éviter d'en parler en public. À propos de l'art d'enseigner, Palmer (1990) déclare que les éducateurs:

«... interprètent mal ce mystère quand ils l'imaginent comme une "boîte noire", comme quelque chose d'opaque et d'impénétrable qu'ils doivent soit éviter soit manipuler avec force. Les bons enseignants et les bonnes enseignantes doivent réfléchir au mystère de ce qui constitue un bon enseignement jusqu'à ce que celui-ci fasse partie d'eux-mêmes. Au fur et à mesure qu'ils l'explorent, seuls ou avec d'autres, le secret et l'énergie du mystère commencent à les pénétrer et à animer leur travail. Ils découvrent et développent des méthodes d'enseignement qui émergent de leur propre intégrité.» (p.11)

Depuis des dizaines d'années, les éducateurs s'accordent à dire qu'il existe un art et une science de l'enseignement. Silberman (1966) affirme qu'il existe un art d'enseigner, mais il précise qu'en raison de la gamme des techniques, des procédures et des habiletés qui entrent en jeu, l'enseignement présente les caractéristiques d'une science. Hunter (1984) considère l'enseignement comme une science appliquée. Tous les auteurs ne considèrent cependant pas l'enseignement réellement comme une science. Eisner (1983) prétend que les tentatives pour élaborer une science normative de l'enseignement ont échoué . Il souscrit à l'idée que l'enquête scientifique dans l'enseignement peut fournir des «méthodes empiriques» mais pas des règles. Il soutient qu'aucune science de l'enseignement ne peut être normative au point que l'enseignement devienne une routine et que la dynamique de la classe exige de l'enseignant qu'il sache déceler les nuances subtiles et qu'il y réponde de manière inventive.

Gage (1978) avance l'idée qu'il y a une base scientifique à l'art d'enseigner. Il considère l'enseignement comme un art utile et pratique «... qu'il faut reconnaître comme une démarche qui fait appel à l'intuition, à la créativité, à l'improvisation et à la force d'expression...» (p.15). Gage cite l'exemple suivant: lorsqu'une chimiste se sert des connaissances existantes, elle fait de la science, mais dès lors qu'elle fait de la recherche, un élément artistique se glisse dans son activité. Il résume cette analogie en ces termes: «En médecine et en génie, où la base scientifique est incontestable, les éléments artistiques abondent également. Dans l'enseignement, où les éléments artistiques sont incontestables, on peut aussi développer une base scientifique» (p.18).

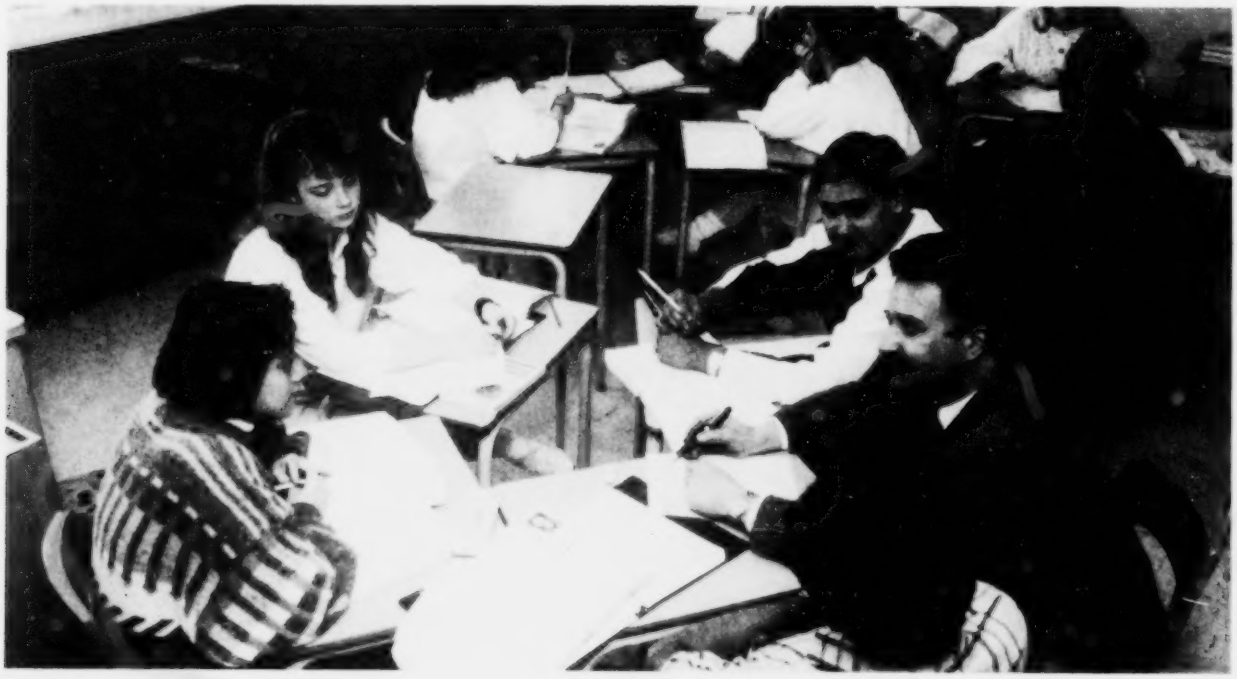
Pour Vaill (1989), la gestion est un art de la scène. C'est pourquoi les dirigeants efficaces et, par voie de conséquence, les enseignants et les enseignantes efficaces doivent systématiquement présenter les caractéristiques de l'artiste en scène. Il précise qu'un artiste:

- souhaite que sa prestation soit de bonne qualité et a une idée de cette qualité;
- fait table rase à chaque nouvelle prestation;
- travaille sans cesse à améliorer son sens de l'à-propos et à varier sa prestation;
- considère comme très importante la mise en contexte de ce qu'il présente;
- considère que la force d'expression est aussi importante que la technique;
- essaie d'atteindre et de toucher son auditoire.

Flinders (1989) suggère qu'il existe plusieurs domaines où il est manifeste que l'enseignement est un art:

- la communication: l'enseignant ou l'enseignante est capable d'instituer et de maintenir une multitude d'interactions personnelles avec les élèves;
- la perception: l'enseignant ou l'enseignante est capable de noter les attitudes, les motivations et les croyances de ses élèves et d'adapter son enseignement en conséquence;
- la coopération: l'enseignant ou l'enseignante est capable d'établir une relation de coopération avec ses élèves;
- le sens du travail bien fait: l'enseignant ou l'enseignante est capable d'éprouver une certaine fierté d'avoir réussi une tâche difficile.

Ce document avec son infrastructure pédagogique souscrit à l'idée qu'une pédagogie efficace relève à la fois de la science et de l'art. Il confirme la notion que l'enseignant et l'enseignante sont ceux qui prennent les décisions pédagogiques et qu'ils ont donc besoin de toute une gamme d'approches pédagogiques parmi lesquelles ils peuvent faire un choix lorsqu'ils prennent des décisions avisées. Ce document souscrit également à l'idée que c'est en réfléchissant à ce qu'ils font en classe, en regardant leurs collègues enseigner et en discutant des raisons de leurs succès et de leurs échecs que les enseignants et enseignantes peuvent améliorer leur enseignement. ***C'est uniquement par cette autoréflexion et par ce discours professionnel qu'ils peuvent saisir l'essence de ce qui constitue un bon enseignement.***



Troisième prémisse

Les enseignants et les enseignantes doivent se percevoir comme ceux et celles qui prennent les décisions pédagogiques. Ils doivent posséder une base de connaissances solide sur l'enseignement, un répertoire de pratiques d'enseignement et des capacités de réflexion et de résolution de problèmes (Arends, 1988).

Grâce aux recherches menées dans le domaine de l'efficacité de l'enseignement et de l'école, les éducateurs disposent désormais de données utiles. Si ces recherches peuvent fournir «les méthodes empiriques» dont parle Eisner, elles comportent également d'autres renseignements sur les autres paramètres de l'enseignement, à savoir l'apprenant et la tâche pédagogique. On trouvera ci-dessous un résumé des caractéristiques et des attributs importants qui doivent exister pour qu'il y ait optimisation de l'apprentissage.

L'enseignant ou l'enseignante doit:

- être bienveillant et enthousiaste;
- bien connaître son sujet et la façon de l'enseigner;
- attendre beaucoup de ses élèves;
- comprendre les liens entre l'enseignant ou l'enseignante, l'apprenant et la tâche pédagogique;
- faire part à ses élèves d'une rétroaction constructive et cohérente.

L'élève doit:

- vouloir apprendre le sujet à étudier;
- voir la pertinence du sujet à étudier;
- prendre part aux décisions relatives à son apprentissage;
- se sentir motivé;
- comprendre les rapports entre l'approche pédagogique et l'expérience d'apprentissage.

La tâche pédagogique doit:

- être spécifique et de dimension raisonnable;
- être réalisable compte tenu des capacités et des intérêts de l'élève;
- faire participer l'élève activement;
- poser un défi à l'élève et lui sembler pertinente.

Les styles d'apprentissage et d'enseignement ont été l'objet de recherches abondantes et ont un lien direct avec les approches pédagogiques utilisées. On entend tout simplement par style d'apprentissage la façon unique et précise dont apprend une personne. Pour Sternberg (1990), ces styles «sont plus des inclinations que des capacités». Un style d'apprentissage donné révèle plus la façon dont une personne préfère apprendre que si elle apprend bien ou mal. Compte tenu des différents styles d'apprentissage dans une classe normale, une méthode d'enseignement peut donner des résultats avec certains élèves, mais pas avec d'autres (Dunn, Beaudry et Klavas, 1989). L'enseignant ou l'enseignante peut obtenir de meilleurs résultats et avoir moins de problèmes de discipline s'il ou elle choisit des méthodes d'enseignement qui tiennent compte de la variété des styles d'apprentissage (Dunn et Dunn, 1987).

En dépit des résultats de ces recherches, les enseignants et enseignantes ont tendance à enseigner de la façon dont on leur a enseigné ou selon leurs propres préférences. La plupart des enseignants et enseignantes reconnaissent qu'il leur faut se familiariser avec les divers styles d'apprentissage et mieux harmoniser leur style d'enseignement avec les styles d'apprentissage de leurs élèves. Selon Henson (1988), l'enseignant ou l'enseignante doit maîtriser et utiliser délibérément toute une gamme d'approches pédagogiques. Il ajoute que les enseignants et enseignantes n'ont pas toujours besoin de tenir compte des préférences de leurs élèves. Il fait observer que les élèves doivent être exposés à toute une variété de styles.

Enseignants et enseignantes doivent donc reconnaître l'interaction des styles d'enseignement, des stratégies d'enseignement et des styles d'apprentissage. Ils doivent se percevoir comme ceux qui prennent les décisions pédagogiques et des partenaires, aux côtés de leurs élèves, dans l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

Quatrième prémisse

Les élèves doivent être perçus comme des apprenants autonomes qui peuvent devenir conscients de leurs propres besoins et de la manière d'y répondre.

L'un des leitmotive de ce document est que l'éducation doit former des apprenants autonomes. L'expression «apprendre à apprendre» n'a jamais été aussi importante que de nos jours. Les statistiques nous apprennent que les élèves qui entreront bientôt sur le marché du travail devront se recycler à plusieurs reprises au cours de leur existence. Toutes ces études ne devront pas nécessairement être axées sur le travail. La capacité d'apprendre de façon autonome sera d'un précieux secours aux élèves dans tous les aspects de leur vie après leur scolarité structurée.

Pour devenir des apprenants autonomes, il existe plusieurs processus de développement dont les élèves peuvent suivre les étapes:

- **de** dépendants **à** indépendants;
- **de** connaissance et compréhension **à** synthèse et évaluation;
- **de** préopérationnel **à** raisonnement structuré;
- **d'**un environnement d'apprentissage fermé **à** un environnement ouvert.

Enseignants et enseignantes ont bien entendu toute une variété de moyens d'aider les élèves à devenir autonomes. Les apprentissages essentiels communs, et en particulier l'apprentissage autonome, visent à encourager l'apprentissage et la prise de décision autonome. L'apprentissage à base de toute une gamme de ressources imprimées, non imprimées et humaines favorisent le développement d'habiletés de recherche et d'habiletés d'apprentissage autonome.

Pour encourager l'apprentissage autonome, enseignants et enseignantes doivent commencer par reconnaître l'importance qu'il y a à percevoir les élèves comme des apprenants autodirigés et à choisir ensuite les approches pédagogiques axées sur les élèves qui conviennent. Le choix de ces approches doit se faire avec le concours de chaque élève pour qu'il prenne conscience de ses propres besoins et de sa faculté d'y répondre. L'enseignant ou l'enseignante doit également créer un climat dans lequel les élèves n'hésitent pas à prendre leurs propres décisions et à réfléchir aux conséquences de ces décisions.

Résumé

Les «*Approches pédagogiques*» reposent sur des fondations multiples. Parmi celles-ci:

- il est possible de définir et de décrire une pédagogie efficace;
- l'enseignement est un art aussi bien qu'une science;
- les enseignants et enseignantes doivent se percevoir comme ceux et celles qui prennent les décisions pédagogiques;
- enseignants et enseignantes doivent percevoir les élèves comme des apprenants autonomes.

Chacun de ces paramètres souligne l'importance de la prise de décision pédagogique, surtout si l'on tient compte des défis qui se rattachent à l'exécution des composantes du tronc commun.

Il faut aider le lecteur à bien comprendre la gamme et la complexité des approches pédagogiques. Le chapitre qui suit propose une infrastructure dont le but est d'illustrer un aperçu comparé de la pratique de l'enseignement.

Le processus de réflexion

Ce document devrait être d'un précieux secours pour les éducateurs:

- **en affirmant l'art d'enseigner;**
- **en suscitant la discussion;**
- **en poussant à la réflexion;**
- **en fournissant un appui pour favoriser le perfectionnement professionnel.**

Les questions qui portent à la réflexion à la fin de chaque chapitre ont été conçues dans cette intention. Elles servent de cadre à la réflexion personnelle et de point de départ pour les discussions en groupe sur les différents sujets abordés dans ce document.

Questions qui portent à la réflexion

1. **Quelles sont les approches pédagogiques dont je me sers en classe? Pourquoi? Qu'est-ce qui m'a poussé à adopter mon style d'enseignement actuel?**

2. **Quelles autres approches pédagogiques aimerais-je incorporer dans ma pratique de l'enseignement?**

3. **Lorsque je songe à l'intégration de la science de l'enseignement et de l'art d'enseigner, je vois un enseignant qui...**

Chapitre 2: Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, et de ses intérêts et de son vécu... Cela signifie qu'il faut donc choisir avec beaucoup de soin les méthodes utilisées pour présenter le matériel...

Introduction aux apprentissages essentiels communs.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. (p.10)

L'enseignement comme prise de décision

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant ou l'enseignante doit préciser les paramètres suivants: le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins et les intérêts des élèves, les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissance de cause.

Comme le fait observer Glickman (1991):

«Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence» (p.6).

Compte tenu des multiples variables dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte quand ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils disposent d'une base conceptuelle pour comprendre le tronc commun de la Saskatchewan et d'un cadre pour comprendre les niveaux qui se rattachent aux décisions pédagogiques. Ce chapitre traite pour commencer de la base conceptuelle et de l'infrastructure de l'enseignement avant de définir les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

Chapitre 2: Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Ce qu'apprend un enfant dépend non seulement de ce qu'on lui enseigne mais aussi de la manière dont on le lui enseigne, de son niveau de développement, et de ses intérêts et de son vécu... Cela signifie qu'il faut donc choisir avec beaucoup de soin les méthodes utilisées pour présenter le matériel...

Introduction aux apprentissages essentiels communs.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988. (p.10)

L'enseignement comme prise de décision

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant ou l'enseignante doit préciser les paramètres suivants: le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins et les intérêts des élèves, les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissance de cause.

Comme le fait observer Glickman (1991):

«Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence» (p.6).

Compte tenu des multiples variables dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte quand ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils disposent d'une base conceptuelle pour comprendre le tronc commun de la Saskatchewan et d'un cadre pour comprendre les niveaux qui se rattachent aux décisions pédagogiques. Ce chapitre traite pour commencer de la base conceptuelle et de l'infrastructure de l'enseignement avant de définir les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

La base conceptuelle

Les Buts de l'éducation mentionnés dans le document intitulé *Directions: The Final Report* (1984) sont au coeur de l'élaboration du tronc commun. La figure 1 illustre l'influence que les Buts de l'éducation exercent sur tous les domaines des programmes d'études et de l'enseignement. En outre, elle illustre la façon dont les apprentissages essentiels communs et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) assurent la liaison entre les buts de l'éducation et l'environnement pédagogique.

Les apprentissages essentiels communs (AEC) et la pédagogie différenciée sont au coeur de la prise de décision pédagogique efficace. Ils sont à bien des égards le «lien» qui relie les éléments distincts du tronc commun et qui intègre les programmes d'études et

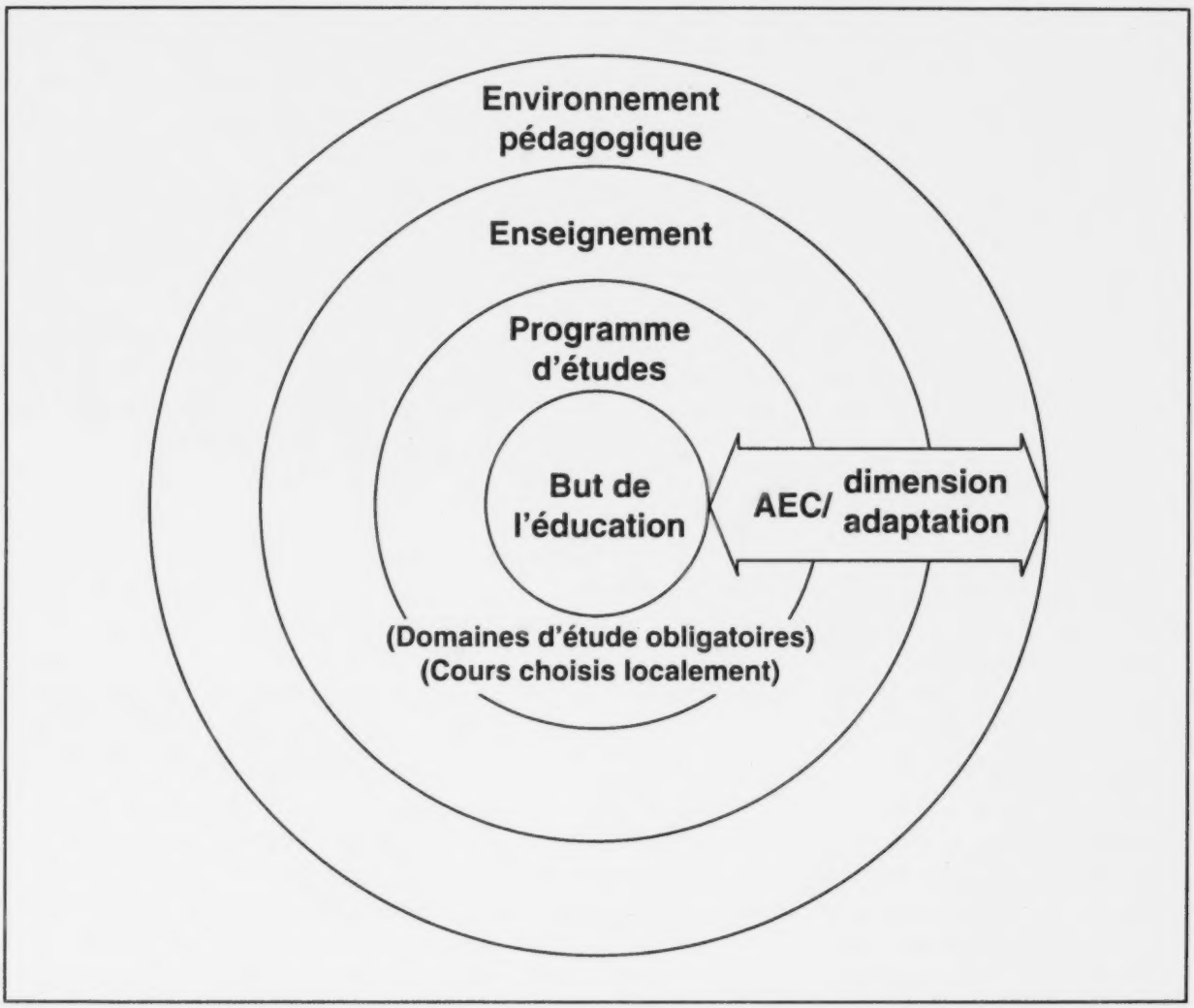


Figure 1. Base conceptuelle du tronc commun

l'enseignement. De ce fait, ils constituent les éléments unificateurs du tronc commun et concernent autant la pédagogie efficace que la conception de programmes d'études efficaces.

Les approches pédagogiques mentionnées dans ce document sont suffisamment souples pour englober les apprentissages essentiels communs et pour tenir compte des besoins, des aptitudes, des intérêts et des points forts de chaque élève par le biais de la pédagogie différenciée (dimension adaptation). La discussion qui suit porte précisément sur l'aspect pédagogique de la base conceptuelle.

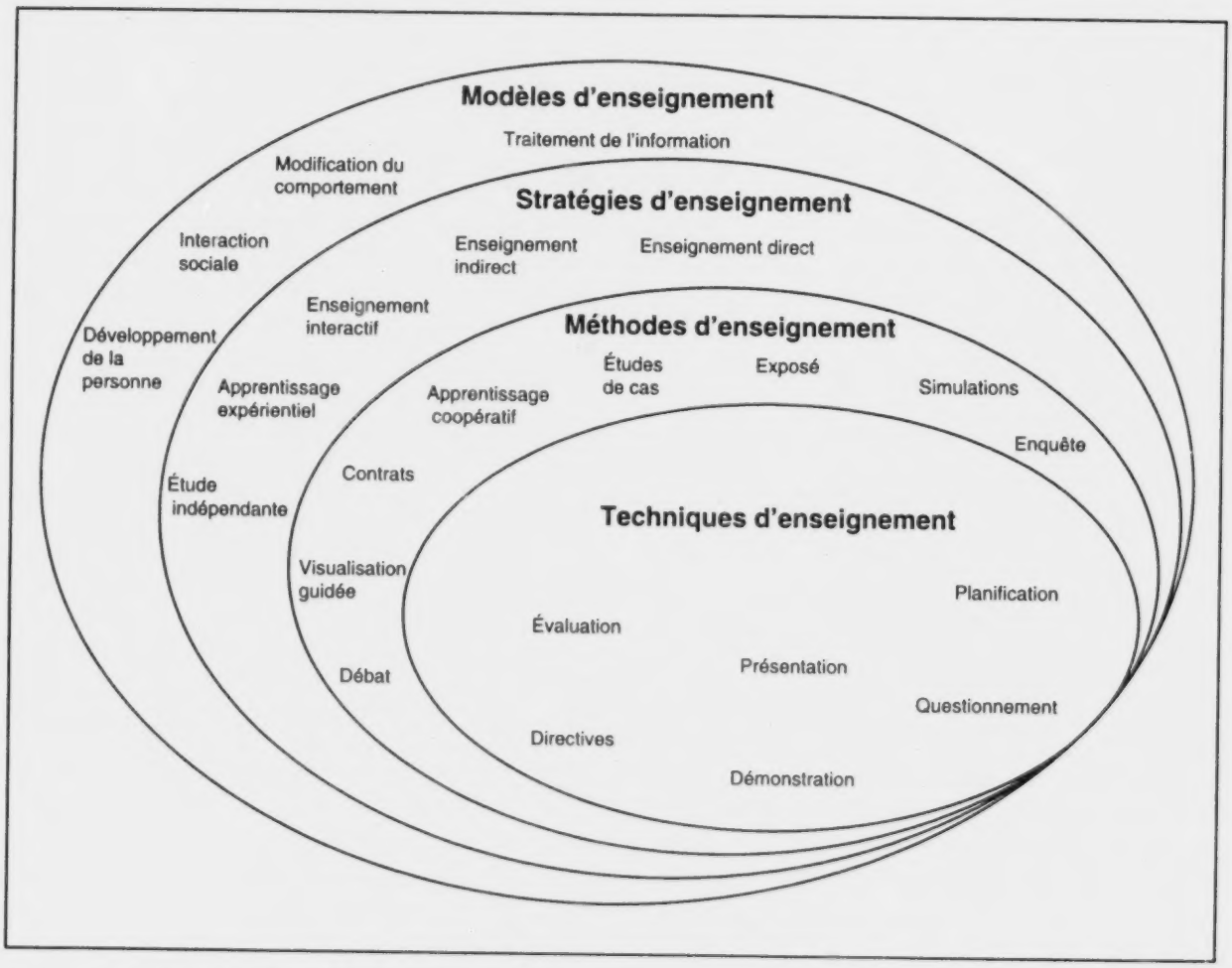


Figure 2. Infrastructure de l'enseignement

Infrastructure de l'enseignement

La figure 2, Infrastructure de l'enseignement, précise et illustre les rapports entre les approches pédagogiques qui, si elles sont bien utilisées, sont compatibles avec un bon enseignement. Ces approches renvoient aux buts de l'éducation et s'appliquent aux objectifs des divers programmes d'études. La figure 2 illustre également les différents niveaux des approches pédagogiques qui vont des modèles d'enseignement, une approche globale, aux techniques d'enseignement, qui représentent un comportement ou une technique spécifique. À tous les niveaux, le potentiel existe pour développer à la fois l'art d'enseigner et la science de l'enseignement.

Définitions de l'infrastructure

Les définitions des termes qui suivent aideront à interpréter l'infrastructure et à mieux comprendre les rapports entre les différents niveaux.

Modèles d'enseignement

Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Chacun représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des élèves dans une situation pédagogique bien précise. Selon Joyce et Weil (1986), il existe quatre modèles: les modèles inspirés du traitement de l'information, les modèles inspirés de la modification du comportement, les modèles inspirés d'interaction sociale et les modèles inspirés du développement de la personne.

Stratégies d'enseignement

Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant ou une enseignante pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe plusieurs catégories de stratégies, qui sont l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérientiel ou l'étude indépendante.

Méthodes d'enseignement

Les enseignants et enseignantes se servent des méthodes pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle l'élève et l'enseignant ou l'enseignante vont participer pendant le cours. Si des méthodes particulières se rattachent souvent à certaines stratégies, on peut trouver certaines méthodes parmi toute une gamme de stratégies.

Techniques d'enseignement

Les techniques sont le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant ou d'une enseignante. Parmi ces techniques, mentionnons le questionnement, la discussion, les directives, les explications et les démonstrations. Il y a également la planification, la structuration, la focalisation et la gestion.

La figure 3 illustre le rapport qu'il y a entre les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement.

L'infrastructure de l'enseignement a pour but d'inciter les enseignants et les enseignantes à s'interroger sur leur propre pratique de l'enseignement. L'évaluation réfléchie de l'utilisation des stratégies, méthodes et techniques peut conduire les enseignants et les enseignantes à élargir et à approfondir leur répertoire d'approches pédagogiques. Le fait d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences sur diverses approches pédagogiques peut contribuer à enrichir l'art d'enseigner et à relever l'efficacité de l'enseignement. La suite de ce chapitre est consacrée à une étude de modèles, de stratégies, de méthodes et de techniques d'enseignement bien précis.

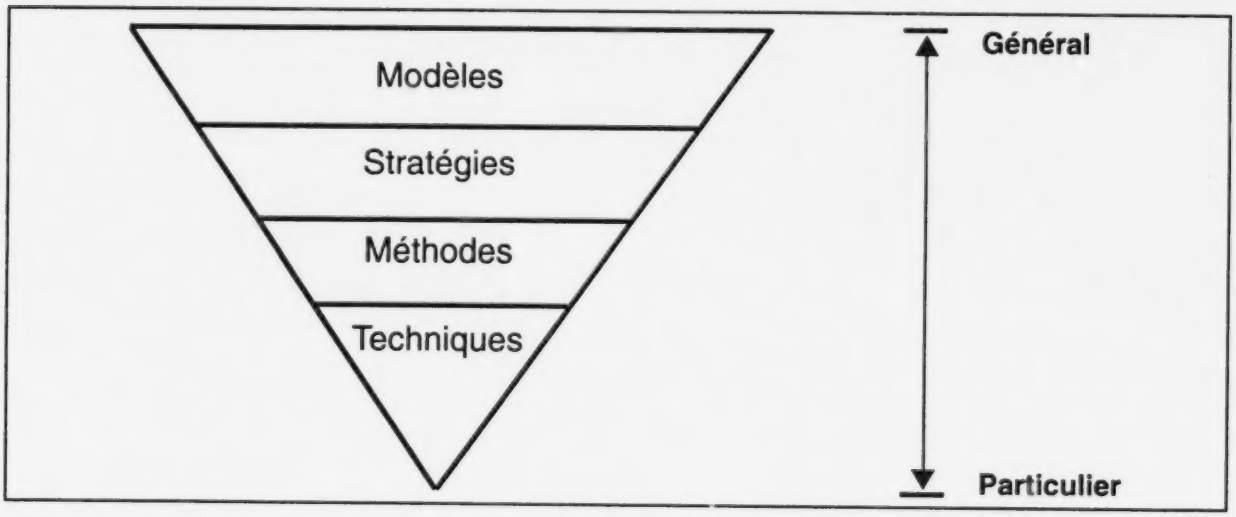


Figure 3. Rapport entre modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement

Modèles d'enseignement

Joyce et Weil (1986) proposent quatre grands modèles que l'on peut définir comme suit.

Traitement de l'information

Ce modèle fait ressortir l'acquisition, la maîtrise et le traitement de l'information. Il est axé sur le fonctionnement cognitif de l'élève.

Développement de la personne

Ce modèle met l'accent sur le développement du concept de soi. Pour ce faire, il faut acquérir les processus dont on a besoin pour parvenir à une meilleure compréhension de soi-même. Le fait d'avoir une image de soi réaliste et positive permet de nouer des rapports fructueux avec les autres et avec l'environnement.

Interaction sociale

Ce modèle fait ressortir les relations entre l'individu et la société. Il favorise le développement des relations interpersonnelles, des habiletés à participer au processus démocratique et du sens social.

Modification du comportement

Ce modèle insiste sur la modification des comportements visibles de l'élève, pour qu'ils soient conformes au développement du concept de soi. Étant donné que ce modèle repose sur les théories du renforcement et du contrôle des stimuli, il insiste sur la structuration des activités d'apprentissage en une séquence de tâches et de comportements.

Les quatre modèles qui précèdent ne s'excluent pas forcément l'un l'autre. Une unité d'enseignement peut s'appuyer sur plusieurs de ces modèles, alors qu'une seule leçon peut comporter des paramètres de plus d'un seul modèle.

Les stratégies d'enseignement

Les décisions relatives aux stratégies d'enseignement exigent des enseignants et des enseignantes qu'ils se concentrent sur le programme d'études, sur les expériences et les connaissances préalables des élèves, sur leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage et sur leur niveau de développement. Ces décisions dépendent de l'évaluation continue des élèves, qui est liée aux objectifs et aux démarches d'apprentissage.

Même s'il est possible d'établir des catégories de stratégies d'enseignement, les distinctions ne sont pas toujours parfaitement claires. Par exemple, un enseignant peut livrer de l'information en donnant un exposé (tiré de la stratégie de l'**enseignement direct**) tout en utilisant la discussion réfléchie (tirée de la stratégie de l'**enseignement indirect**) pour amener les élèves à déterminer l'importance des informations présentées.

La figure 4 illustre cinq catégories de stratégies d'enseignement, ainsi que les rapports existant entre ces différentes stratégies. Les cinq catégories sont expliquées aux pages suivantes. Quelques exemples des méthodes d'enseignement se rapportant à chaque catégorie sont présentés, mais celles-ci seront expliquées dans la section intitulée «Les méthodes d'enseignement».

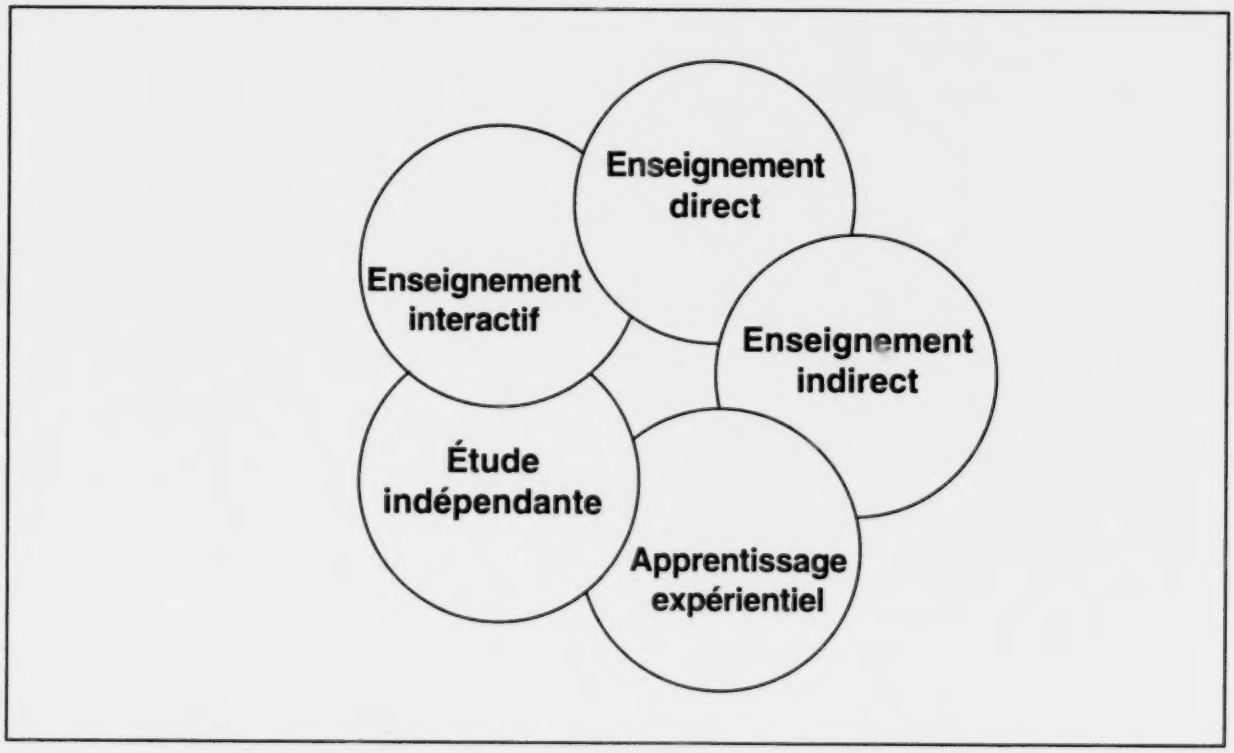


Figure 4. Les stratégies d'enseignement

L'enseignement direct

Cette stratégie est principalement axée sur l'enseignant ou l'enseignante. Elle est très répandue et comporte des méthodes comme l'exposé, le questionnement didactique, l'enseignement explicite, les exercices et les démonstrations.

La stratégie de l'enseignement direct sert à informer ou à développer progressivement certaines habiletés chez les élèves. Elle est également fort utile pour présenter d'autres méthodes d'enseignement ou pour faire participer activement les élèves à l'acquisition de connaissances.

Cette stratégie est généralement déductive. On présente d'abord la règle ou la généralisation, que l'on illustre ensuite par des exemples. Si au premier abord cette stratégie peut sembler facile et pratique, elle est plus complexe qu'il n'y paraît.

L'enseignement direct est couramment utilisé par les enseignants et les enseignantes, surtout au secondaire. L'usage répandu des méthodes d'enseignement direct doit faire l'objet d'une évaluation et les éducateurs doivent reconnaître que ces méthodes sont d'une utilité limitée pour ce qui est de développer les capacités, les démarches et les attitudes qu'il faut pour le raisonnement critique, pour l'apprentissage des compétences dans le domaine des relations personnelles ou de l'apprentissage en groupe. Pour que les élèves comprennent les objectifs affectifs et les objectifs relatifs aux processus mentaux de niveau élevé, il faudra peut-être utiliser des méthodes d'enseignement qui se rattachent à d'autres stratégies. Pour assurer la réalisation des Buts de l'éducation pour la Saskatchewan, enseignants et enseignantes devront employer toute une diversité de stratégies d'enseignement.

L'enseignement indirect

L'enquête, l'induction, la résolution de problèmes, la prise de décision et la découverte sont des termes que l'on utilise indifféremment pour décrire l'**enseignement indirect**. À la différence de l'enseignement direct, l'enseignement indirect est axé sur l'élève, même si les deux stratégies peuvent être complémentaires l'une de l'autre. À titre d'exemples de méthode d'enseignement indirect, mentionnons la discussion réfléchie, la formation de concepts, l'acquisition de concepts, la closure, la résolution de problèmes et l'enquête.

L'enseignement indirect demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions à partir de données ou de formuler des hypothèses. Cette stratégie tire parti de la curiosité des élèves, en les encourageant à trouver d'autres solutions ou en les aidant à résoudre des problèmes. Elle est souple, en ce sens qu'elle permet aux élèves d'étudier diverses possibilités et atténue la crainte qui se rattache à la possibilité de mal répondre à une question. L'enseignement indirect favorise également la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations personnelles. Il est fréquent que les élèves comprennent mieux les documents et les idées étudiés et soient mieux capables de tirer parti de ces connaissances.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante n'est plus de diriger, mais de faciliter, d'appuyer et de conseiller. L'enseignant ou l'enseignante organise l'environnement pédagogique, donne aux élèves plus d'occasions de participer et, s'il y a lieu, leur fait part de ses commentaires pendant qu'ils font une enquête (Martin, 1983). L'enseignement indirect mise beaucoup sur l'utilisation des ressources imprimées, non imprimées et humaines. Les expériences d'apprentissage profitent grandement de la collaboration entre enseignants et entre enseignants et enseignants-bibliothécaires.

Enseignants et enseignantes peuvent se servir des méthodes de l'enseignement indirect dans presque toutes les leçons. Cette stratégie est d'autant plus efficace:

- que l'on souhaite qu'il y ait raisonnement de la part des élèves;
- que l'on souhaite qu'ils ou elles acquièrent certaines attitudes, valeurs ou compétences dans le domaine des relations personnelles et sociales;
- que la démarche revêt autant d'importance que le produit;
- que les élèves enquêtent ou découvrent quelque chose pour pouvoir profiter de ce qu'ils apprendront ultérieurement;
- qu'il existe plus d'une «bonne» réponse;
- que le but visé est la compréhension personnalisée et la rétention à long terme des concepts ou des généralisations de la part des élèves;
- que l'on souhaite qu'il y ait participation du soi et motivation intrinsèque;
- que l'on veut que les élèves prennent des décisions et résolvent des problèmes;
- qu'on veut qu'ils soient capables de poursuivre leur formation durant toute leur vie.

Pour que les élèves tirent le maximum de profit de l'enseignement indirect, il est sans doute nécessaire que l'enseignant ou l'enseignante enseigne au préalable les habiletés et la démarche qu'il faut pour atteindre les résultats escomptés. Parmi ces habiletés et ces démarches, mentionnons l'observation, l'encodage, le rappel, la classification, la comparaison, l'inférence, l'interprétation des données, la prédiction, l'élaboration, le résumé, la restructuration et la vérification.

À l'instar des autres stratégies, l'enseignement indirect présente certains inconvénients. C'est une méthode qui prend plus de temps que l'enseignement direct et en vertu de laquelle les enseignants et enseignantes doivent renoncer à certaines de leurs prérogatives, sans compter que les résultats sont imprévisibles et sont moins garantis. L'enseignement indirect n'est pas le meilleur moyen d'inculquer de l'information détaillée ou d'inciter à l'acquisition progressive d'habiletés. Cette stratégie ne convient pas non plus lorsque la mémorisation du contenu et le rappel immédiat sont les buts recherchés.

L'enseignement interactif

L'**enseignement interactif** repose en grande partie sur la discussion et le partage. Seaman et Fellenz (1989) pensent que la discussion et le partage permettent aux élèves de «réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou

enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente» (p.119). Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant ou l'enseignante à développer les habiletés sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels.

À titre d'exemples de méthode d'enseignement interactif, mentionnons les débats, les jeux de rôle, l'apprentissage coopératif, le remue-méninges, les groupes de laboratoire et la discussion.

L'enseignement interactif autorise toute une gamme de regroupements et de méthodes interactives. Mentionnons à titre d'exemples des discussions avec toute la classe, des discussions ou des projets en petits groupes ou des travaux que l'on demande à deux ou trois élèves de réaliser ensemble. Il importe que l'enseignant ou l'enseignante précise le sujet, la durée de la discussion, la composition et la taille des groupes, ainsi que les techniques de compte rendu ou de partage. L'enseignement interactif exige de l'enseignant ou de l'enseignante comme de l'élève le raffinement des habiletés et des techniques d'observation, d'écoute et d'intervention, et des compétences dans le domaine des relations personnelles.

Pour que l'enseignement interactif donne les résultats escomptés, il faut que l'enseignant ou l'enseignante connaisse à fond la structuration et le développement de la dynamique de groupe.

L'apprentissage expérientiel

L'**apprentissage expérientiel** est inductif, et axé sur l'élève et les activités. Deux éléments sont essentiels à l'efficacité de l'apprentissage expérientiel: la réflexion personnelle sur une expérience et son application à d'autres contextes. On parle d'apprentissage expérientiel quand les élèves:

- participent à une activité;
- font un retour en arrière critique pour clarifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent;
- retirent de cette analyse des données utiles;
- se servent de ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations (Pfeiffer et Jones, 1979).

On peut percevoir l'apprentissage expérientiel comme un cycle formé de cinq étapes, qui sont toutes indispensables:

- l'**expérience** (l'élève fait une activité);
- le **partage** ou la publication (l'élève fait part de ses réactions et de ses observations aux autres);
- l'**analyse** ou le traitement (l'élève détermine des modèles et une dynamique);
- l'**inférence** ou la généralisation (l'élève déduit des principes);
- l'**application** (l'élève projette de se servir de ce qu'il a appris dans de nouvelles situations).

L'apprentissage expérientiel met l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit. L'enseignant ou l'enseignante peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe. Par exemple, en classe, les élèves peuvent construire et remplir un aquarium ou se livrer à un exercice de simulation. En dehors de la classe, ils peuvent observer le déroulement d'un procès dans le cadre d'une étude du système juridique ou organiser un sondage d'opinion publique. L'apprentissage expérientiel utilise toute une variété de ressources.

Il existe des limites évidentes au type d'expérience que les élèves peuvent acquérir directement. La sécurité des élèves, des moyens financiers limités, le temps dont on dispose sont quelques-uns des facteurs qui peuvent jouer contre cette stratégie. Les bénéfices qui en résultent pour les élèves justifient cependant les efforts supplémentaires que l'enseignant ou l'enseignante doit fournir.

L'apprentissage expérientiel est une stratégie efficace si les élèves doivent acquérir une expérience directe ou pratique avant de faire un apprentissage à partir des images ou un apprentissage par les symboles (par exemple en écoutant parler l'enseignant ou l'enseignante). Par rapport aux méthodes qui font parler, lire ou observer les élèves (McNeil et Wiles, 1990), l'apprentissage expérientiel accroît considérablement la faculté de comprendre et de retenir. Les élèves sont généralement plus motivés lorsqu'ils font quelque chose ou, mieux encore, lorsqu'ils s'instruisent mutuellement en décrivant ce qu'ils font.

L'étude indépendante

Pour les besoins de ce document, on entend par **étude indépendante** la gamme des méthodes d'enseignement qui encouragent chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi et l'autoperfectionnement. S'il arrive que l'initiative de l'étude indépendante soit prise par l'élève ou l'enseignant ou l'enseignante, nous nous pencherons ici sur l'étude indépendante planifiée par les élèves sous la direction ou avec l'encadrement d'un enseignant ou d'une enseignante. Par ailleurs, l'étude indépendante peut consister à apprendre en coopération avec un autre élève ou au sein d'un petit groupe.

On saisira toute l'importance de l'étude indépendante dans la citation suivante:

L'apprentissage autonome a des implications dans le domaine de la prise de décision, car les individus sont censés analyser des problèmes, réfléchir, prendre des décisions et agir selon l'objectif qu'ils se seront fixé. Pour pouvoir prendre la responsabilité de leur vie à une époque de changements sociaux aussi rapides, les élèves ne devront jamais cesser d'apprendre. Comme la plupart des aspects de la vie de tous les jours sont sans doute appelés à changer profondément, l'apprentissage autonome devrait permettre aux individus de mieux s'adapter aux contraintes qu'imposent le travail, la famille et la société. (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1988, p.53)

L'un des buts fondamentaux de l'éducation est d'aider les élèves à devenir des citoyens autonomes et responsables, en mettant en valeur le potentiel de l'individu. L'école peut aider les élèves à devenir des apprenants autonomes. Toutefois, s'il faut acquérir les connaissances, les capacités, les attitudes et les processus qui se rattachent à l'apprentissage autonome, il convient de les enseigner et de prévoir suffisamment de temps pour que les élèves s'y exercent. Le recours aux méthodes de l'étude indépendante peut débuter dès la maternelle et se poursuivre pendant toute la scolarité. Les élèves doivent pouvoir continuer à apprendre après avoir quitté l'environnement pédagogique structuré qu'est l'école.

L'étude indépendante incite les élèves à assumer la responsabilité de la planification et du rythme de leur propre apprentissage. Elle comporte des méthodes comme les contrats, les devoirs, les centres d'apprentissage, les projets de recherche et l'enseignement assisté par ordinateur. L'étude indépendante peut être utilisée avec d'autres méthodes ou à titre de stratégie d'enseignement unique pour une unité complète. La maturité et l'indépendance des élèves sont manifestement des paramètres importants pour la planification de l'enseignant ou l'enseignante.

Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant ou l'enseignante qui veut aider ses élèves à devenir des apprenants autonomes doit les rendre capables d'extraire et de manipuler l'information dont ils ont besoin. Il est important d'évaluer les capacités que les élèves possèdent déjà. Ces capacités varient souvent beaucoup au sein d'un groupe. Il est ensuite possible d'intégrer les capacités et les compétences dans les exercices conçus à la mesure des compétences de chaque élève. La collaboration de l'enseignant-bibliothécaire et l'existence de documents au centre des ressources et au sein de la communauté constituent un appui supplémentaire.

La stratégie de l'étude indépendante est très souple. L'enseignant ou l'enseignante peut en faire sa stratégie principale avec toute la classe, la combiner à d'autres stratégies, s'en servir avec quelques élèves seulement et en utiliser une autre avec le reste de la classe.

Les méthodes d'enseignement

Après avoir décidé des stratégies d'enseignement qui lui conviennent, l'enseignant ou l'enseignante doit prendre des décisions au sujet des méthodes d'enseignement. Comme c'est le cas pour les stratégies, la distinction entre les différentes méthodes n'est pas toujours très claire, même si elles sont classées par catégories pour les besoins de ce document. La figure 5 illustre la façon dont diverses méthodes se rapportent aux cinq

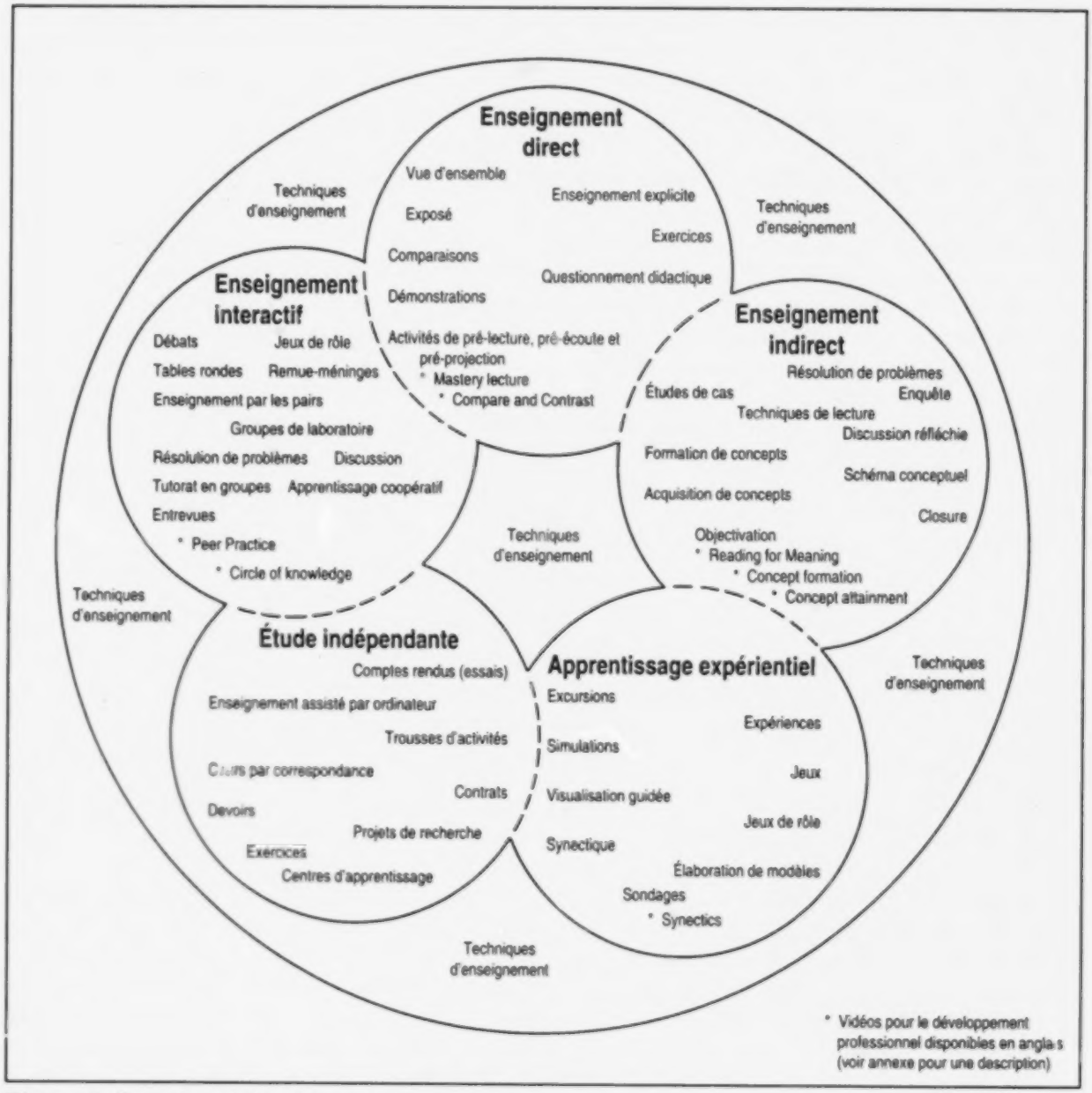


Figure 5. Les stratégies d'enseignement

stratégies exposées dans la section précédente. Rappelons que les méthodes qui figurent dans le schéma ne sont que des exemples et ne cherchent pas à représenter toutes les méthodes d'enseignement qui peuvent exister. **Voir le lexique (p.62) pour une définition de chaque méthode**.

La section qui suit propose un échantillon de méthodes d'enseignement, accompagnées d'explications. Les méthodes sont organisées par stratégies, selon la figure 5.

L'enseignement direct

L'exposé

L'exposé est un élément précieux du répertoire des méthodes d'enseignement sous réserve qu'on n'en abuse pas et qu'on ne s'en serve pas lorsque d'autres méthodes sont plus indiquées. Si le présentateur connaît son domaine, s'il est attentif, engageant et motivant, l'exposé peut alors stimuler la réflexion, défier l'imagination et développer la curiosité et le sens de l'enquête. **Parmi les critères dont il faut tenir compte avant de recourir à la méthode de l'exposé, il faut mentionner les types d'expériences que les élèves pourront vivre et les types de résultats escomptés**. Comme l'exposé est axé sur l'enseignant ou l'enseignante et qu'il exige des élèves une attitude essentiellement passive, la capacité d'attention de ces derniers peut être limitée. À cause de préférences en matière de styles d'apprentissage, de nombreux élèves ont de la difficulté à assimiler le contenu d'un exposé. En outre, les éléments d'un exposé sont souvent oubliés très rapidement.

Le questionnement didactique

Le questionnement didactique permet à l'enseignant ou à l'enseignante de structurer la démarche d'apprentissage (McNeil et Wiles, 1990). Les questions didactiques sont en général de type convergent, factuel, et elles commencent souvent par «qu'est-ce qui», «où», «quand» et «comment». Ces questions peuvent servir à diagnostiquer les facultés de rappel et de compréhension, à tirer parti des expériences d'apprentissage préalables, à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'une leçon ont été atteints, à fournir une expérience pratique et à contribuer à retenir des informations ou une démarche. L'enseignant ou l'enseignante doit se rappeler que les questions didactiques peuvent être simplistes, qu'elles incitent à la devinette et qu'elles peuvent dissuader les réponses réfléchies ou la créativité. Toutefois, on peut augmenter l'efficacité de cette méthode, en ajoutant des questions commençant par «pourquoi» et parfois par «que se passerait-il si».

L'enseignement indirect

La formation de concepts

La formation de concepts permet aux élèves d'analyser des idées en établissant des rapports entre différents éléments d'information. Cette méthode permet aux élèves de

mieux retenir certaines idées clés, d'en dégager les traits communs et les rapports, de formuler des concepts et des généralisations, d'expliquer la façon dont ils ont structuré les données et de présenter des preuves à l'appui de l'organisation des données en question.

Avec cette méthode d'enseignement, on présente aux élèves des données sur un concept particulier. Ces données peuvent être fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou par les élèves eux-mêmes. On incite les élèves à classifier ou à regrouper les données et à mettre une étiquette descriptive à chaque groupement. En établissant le rapport entre les exemples et les étiquettes et en expliquant leur façon de raisonner, les élèves parviennent à comprendre le concept.

Les leçons consacrées à la formation de concepts peuvent être très motivantes, car les élèves ont la possibilité de participer de façon active à leur propre apprentissage. De plus, la démarche de réflexion les aide à mieux comprendre le monde qui les entoure à mesure qu'ils organisent différemment et qu'ils manipulent l'information provenant d'autres leçons et d'autres contextes.

L'enquête

C'est une méthode d'enseignement qui fournit aux élèves l'occasion d'acquérir une démarche par laquelle ils peuvent recueillir des informations sur le monde qui les entoure. Cela nécessite un niveau d'interaction profond entre l'apprenant ou l'apprenante, l'enseignant ou l'enseignante, la matière, les ressources, le contenu et l'environnement pédagogique. Les élèves prennent une part active à la démarche d'apprentissage et de créativité tandis qu'ils:

- donnent suite à leur curiosité et à leurs intérêts;
- élaborent des questions;
- réfléchissent au moyen de se sortir de controverses ou de dilemmes;
- analysent les problèmes;
- s'interrogent sur leurs idées préconçues et sur ce qu'ils savent déjà;
- développent, clarifient et vérifient des hypothèses;
- tirent des inférences et proposent des solutions possibles.

Le questionnement est au coeur de l'apprentissage par l'enquête. Les élèves doivent poser des questions pertinentes et s'efforcer d'y trouver des réponses et des explications. On met l'emphase ici sur les processus mentaux car ils s'appliquent à l'interaction entre les élèves, les enjeux, les données, les sujets, les concepts, le matériel et les problèmes.

Le raisonnement divergent est encouragé et on fait reconnaître aux élèves que les questions appellent souvent plus d'une réponse «bonne» ou «juste». Ce genre de raisonnement conduit dans bien des cas à l'élaboration d'autres questions. De la sorte, les élèves en viennent à comprendre que les connaissances ne sont pas fixées ni permanentes, mais qu'elles sont provisoires, émergentes et qu'elles doivent faire l'objet de questions et d'hypothèses toujours en évolution.

L'enquête déductive

Le but de cette méthode est d'apprendre aux élèves à partir du général pour arriver au particulier au sein de généralisations. Cette méthode est axée sur la vérification d'hypothèses généralisées, sur leur application et sur l'étude des rapports entre les éléments spécifiques. L'enseignant ou l'enseignante coordonne les informations et présente des principes, des thèmes ou des hypothèses importantes. Les élèves doivent ensuite tester ces généralisations, recueillir des informations et les appliquer aux exemples spécifiques. L'enquête déductive est basée sur l'intériorisation logique et sur le traitement de l'information.

L'enquête inductive

La démarche de collecte de l'information de cette méthode aide les élèves à établir des faits, à déterminer les questions pertinentes et les manières de les étudier et à trouver des explications. Les élèves sont invités à élaborer et à défendre leurs propres hypothèses.

Par l'enquête inductive, les élèves apprennent les processus mentaux qui les font passer de faits et d'observations spécifiques à des inférences. Pour les y aider, l'enseignant ou l'enseignante choisit un ensemble d'événements ou de matériel pour le cours. L'élève réagit et s'efforce d'édifier un schéma utile basé sur ses propres observations et sur celles des autres. Les élèves ont en général un certain cadre théorique lorsqu'ils se lancent dans l'enquête inductive. L'enseignant ou l'enseignante incite les élèves à faire part de leurs réflexions à leurs camarades pour que toute la classe en profite.

L'enseignement interactif

A. Interaction en grand groupe

L'enseignant ou l'enseignante travaille souvent avec toute la classe, particulièrement s'il présente des informations ou qu'il modélise une démarche. La classe est perçue comme un groupe de travail qui se livre à une activité scolaire productive. Un bon enseignant s'efforce de créer un environnement éducatif fructueux et de rendre les groupes plus participatifs. Les élèves doivent acquérir des habiletés de groupe et des habiletés de discussion s'ils veulent apprendre par le processus interactif. Les élèves que l'on a aidés à acquérir ces habiletés obtiennent souvent de meilleurs résultats, car une interaction positive renforce le concept de soi. Les méthodes d'interaction collective les plus fréquemment utilisées sont la discussion et les questions et réponses. Elles sont décrites ci-après.

Discussion

Les éducateurs reconnaissent que les connaissances ne consistent pas simplement en une suite de réponses correctes et qu'elles peuvent s'acquérir grâce à la participation active des

élèves engagés dans l'enquête créative. Beaucoup de situations se prêtent à la discussion. Par exemple, si l'enseignant ou l'enseignante remarque que les élèves s'intéressent tout particulièrement à un sujet lors d'une présentation, il peut alors les entraîner dans une discussion. Une discussion collective peut contribuer à créer un climat positif et susciter l'intérêt des élèves pour une matière. En outre, l'enseignant ou l'enseignante peut modéliser l'écoute active et développer les réponses des élèves.

Les discussions efficaces partent généralement de faits que les élèves connaissent. Il peut s'agir d'un problème ou d'un sujet pour lequel il n'y a pas de réponse «correcte» ou auquel il est important que les élèves trouvent une réponse. L'enseignant ou l'enseignante doit faire valoir à ses élèves qu'ils doivent justifier leurs réponses et s'assurer qu'ils comprennent bien les termes et les concepts dont ils ont besoin. La discussion doit aboutir à un consensus, à une solution, à un meilleur aperçu d'une situation ou à un résumé (de préférence par les élèves). Ces derniers doivent aussi comprendre clairement les points principaux et la manière dont ils s'appliquent à d'autres situations. Rappelons que certaines discussions incitent les élèves à entreprendre d'autres recherches.

Questions et réponses

Si cette méthode est bien utilisée, les élèves ont l'impression qu'on s'adresse à eux personnellement lorsqu'on leur pose une question. Il faut aussi que les élèves qui y répondent s'adressent non seulement à l'enseignant ou à l'enseignante mais aussi à leurs pairs. L'enseignant ou l'enseignante doit fréquemment recourir aux questions pénétrantes, aux questions incitatives et aux techniques d'orientation. «La période d'attente», c'est-à-dire la pause entre le moment où on pose une question et celui où la réponse est donnée, doit être mis à profit par l'enseignant ou l'enseignante pour accroître la participation et améliorer la qualité des réponses des élèves. L'un des paramètres essentiels de la méthode des questions et réponses est la formulation des questions pour aider les élèves à réfléchir plus en profondeur au matériel ou à l'unité à l'étude.

B. Interaction en petits groupes

Les petits groupes sont d'autant plus efficaces que l'on cherche à développer les compétences sociales aussi bien que scolaires. Dans un petit groupe, chaque élève a la possibilité de contribuer à la discussion. Chaque élève a davantage de chances de prendre la parole, d'écouter et de recevoir une rétroaction que ce ne serait le cas au sein d'un grand groupe.

L'apprentissage coopératif

Les éléments fondamentaux de l'apprentissage coopératif sont essentiels à toutes les méthodes interactives. Les groupes d'élèves sont restreints et se composent en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes pour ce qui est des caractéristiques des élèves. Les membres de chaque groupe assument divers rôles et sont

interdépendants pour ce qui est d'atteindre l'objectif du groupe. Même si la tâche scolaire revêt une importance primordiale, les élèves apprennent également toute l'importance qu'il y a à maintenir la santé et l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de chacun.

De nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Selon Johnson et Johnson (1989):

Grâce à l'apprentissage coopératif, par opposition à l'apprentissage compétitif et individualisé, les élèves obtiennent de meilleurs résultats, sont plus motivés, ont des relations interpersonnelles plus fructueuses, développent des attitudes favorables envers leur enseignant ou enseignante et envers ce qu'ils étudient, ont un meilleur concept de soi et une meilleure santé psychologique, des points de vue plus justes et de meilleures compétences dans le domaine des habiletés sociales (p.8-9).

En outre, selon Slavin (1987), deux conditions doivent être présentes si l'on veut que l'apprentissage coopératif conduise à une amélioration des résultats. «Il faut que les élèves travaillent dans un but commun et que la réussite dépende de l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe» (p.9).

L'apprentissage coopératif peut se dérouler dans toute une diversité de circonstances. Par exemple, les séances de remue-méninges et le tutorat en groupes, lorsqu'ils sont employés comme méthodes d'enseignement, permettent de développer les habiletés et les attitudes de l'apprentissage coopératif.

L'apprentissage expérientiel

La simulation

Pour amorcer une simulation, l'enseignant ou l'enseignante expose un problème, une situation ou un événement factice qui a certaines apparences de réalité. Étant donné que l'expérience est une simulation, cela élimine tout risque grave ou complication qui peut se rattacher à un phénomène de la réalité. De plus, le niveau d'abstraction ou de complexité est délibérément réduit pour que les élèves participent directement aux concepts sous-jacents. Une simulation permet également des types d'expérimentations qui ne peuvent avoir lieu dans la réalité. La méthode de la simulation peut faire appel à des modèles, à des jeux de rôle structurés ou à un programme informatique ou vidéo interactif. Dans la plupart des cas, il n'est pas difficile d'inciter les élèves à participer.

Au cours d'une activité de simulation, les élèves deviennent des participants actifs à la démarche d'apprentissage. Toute une diversité d'objectifs spécifiques peuvent se rattacher à la simulation. Certains ont trait à l'application de connaissances, de compétences et d'habiletés antérieures, alors que d'autres font ressortir l'acquisition de nouvelles connaissances, notions intuitives et appréciations. De nombreuses activités de simulation

favorisent la créativité et le raisonnement critique ou comportent des interactions qui améliorent les habiletés, les attitudes et les valeurs personnelles et sociales.

La visualisation guidée

La visualisation, qui désigne la visualisation interne d'un objet, d'un événement ou d'une situation, a le pouvoir de renforcer la créativité d'un élève (Bagley et Hess, 1987). La visualisation permet aux élèves de se détendre, tandis que leur imagination les entraîne dans des voyages où ils vivent des situations en direct et réagissent avec leurs sens aux images mentales qui se forment.

En classe, les exercices de visualisation éduquent le potentiel créateur des élèves. L'enseignant ou l'enseignante peut encourager le raisonnement divergent en demandant aux élèves de transformer une image formée par l'enseignant ou l'enseignante en plusieurs autres de leur propre création, d'imaginer diverses solutions à des problèmes d'espace ou de composition, ou de visualiser une scène ou un événement particulier et d'imaginer ce qui peut se produire après.

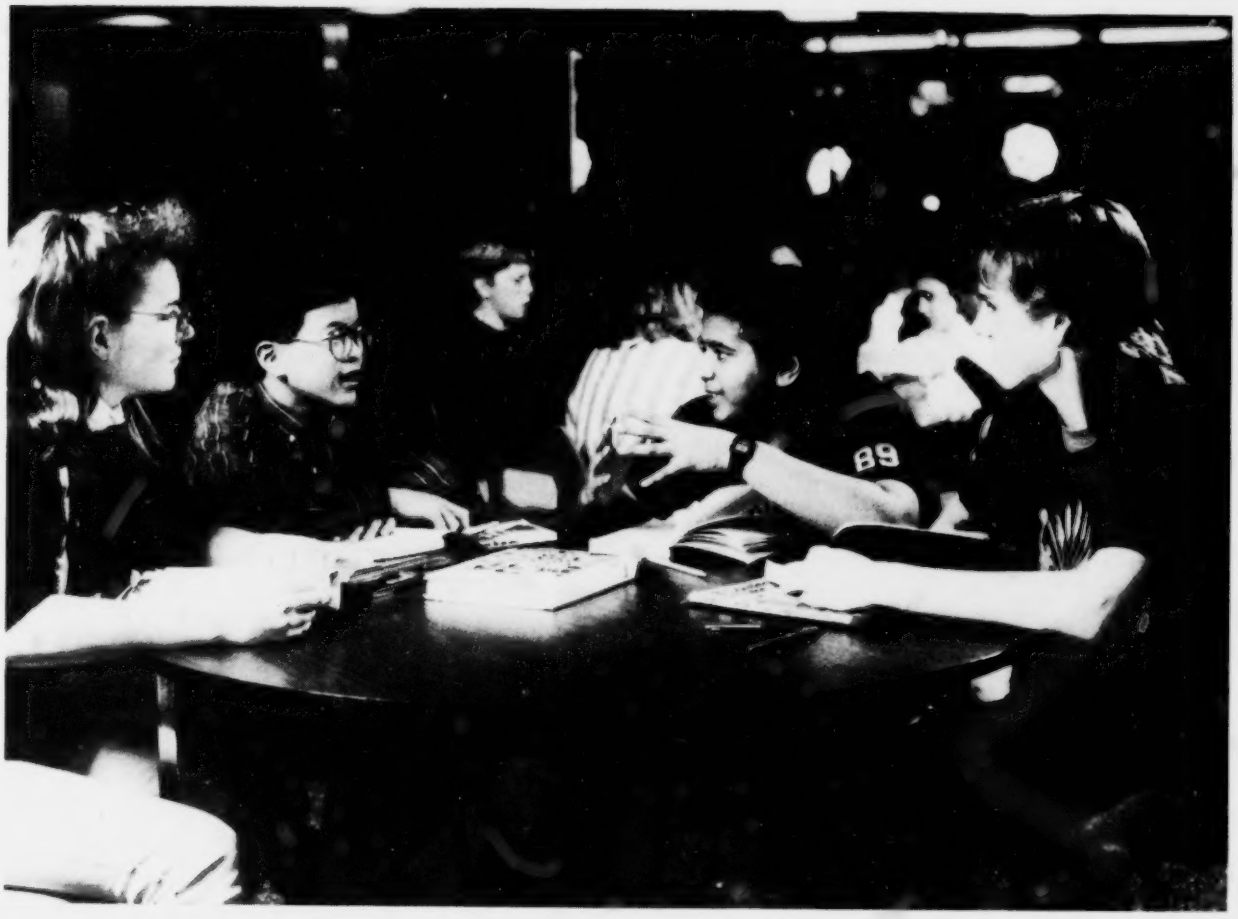
La visualisation permet l'exploration ouverte de nouveaux concepts dans tous les domaines d'étude. Elle peut contribuer à élargir la compréhension conceptuelle des éléments d'une matière, notamment les concepts et les démarches complexes. La visualisation permet aux élèves d'établir la corrélation entre leurs expériences préalables et les nouvelles idées étudiées.

L'étude indépendante

Les exercices

Les exercices sont préparés par l'enseignant ou l'enseignante et appellent des réponses par chaque élève ou par de petits groupes d'élèves. Les élèves discutent de leurs réponses entre eux ou avec l'enseignant ou l'enseignante. Les points de vue particuliers doivent être étayés par des preuves. Dans certains cas, il peut être souhaitable que les élèves produisent leur propre ensemble de questions.

Cette méthode d'enseignement est d'autant plus efficace que les questions sont bien formulées. Il faut que pour y répondre, il soit nécessaire de faire plus qu'une simple recherche mécanique ou de paraphraser un livre ou un autre ouvrage de référence. Ce peut être un bon moyen pour l'enseignant ou l'enseignante de présenter ou de revoir des faits, des concepts, des généralisations, des arguments et des points de vue. Des questions judicieusement choisies peuvent stimuler les processus mentaux de niveau élevé, la résolution de problèmes, la prise de décision et la réflexion personnelle. Les questions doivent se prêter à des réponses multiples. Étant donné que les capacités et les styles d'apprentissage des élèves varient, cette méthode peut nécessiter certaines adaptations pour maximiser l'apprentissage de tous les élèves.



Les contrats

Les contrats sont un moyen de personnaliser l'enseignement et de développer la responsabilité des élèves. Ils permettent un rythme individuel pour que les élèves puissent apprendre à la cadence qui leur convient pour maîtriser ce qu'ils apprennent. Les contrats sont conçus pour que les élèves fonctionnent au niveau scolaire qui leur convient le mieux et étudient des ressources renfermant des concepts et des connaissances cadrant avec leurs capacités et leurs expériences. Même si cette méthode mise sur l'individu, elle permet également aux élèves de travailler en petits groupes. L'enseignant ou l'enseignante peut choisir cette méthode pour certains élèves pour les aider à travailler de façon autonome.

Lorsqu'un élève utilise la méthode pour la première fois, l'enseignant ou l'enseignante fixe pour lui des objectifs spécifiques, détermine les ressources dont il aura besoin et fixe certains paramètres temporels de base pour le projet. À mesure que les élèves acquièrent plus d'expérience, l'enseignant ou l'enseignante peut décider de fixer les objectifs avec eux. Un contrat exige normalement des élèves qu'ils apportent la preuve de ce qu'ils ont appris, mais leur laisse le choix des méthodes ou des activités.

Les contrats peuvent être très motivants pour les élèves. Tandis qu'ils apprennent à opérer des choix judicieux et qu'ils commencent à se sentir davantage responsables de leur propre apprentissage, ils deviennent de plus en plus autonomes, apprennent à utiliser les ressources pour en tirer le maximum et ressentent une certaine fierté à pouvoir s'apprendre par eux-mêmes et partager ce qu'ils ont appris avec les autres.

Les techniques d'enseignement

Les techniques d'enseignement constituent la catégorie de comportements la plus spécifique. Elles sont constamment utilisées dans le cadre de la démarche d'enseignement globale. Elles sont nécessaires au niveau procédural et également pour structurer les expériences d'apprentissage qui conviennent aux élèves. Peu importe le niveau d'expérience et d'efficacité d'un enseignant ou d'une enseignante, il ou elle doit constamment développer et améliorer ces techniques.

Il existe toute une diversité de techniques et de démarches d'enseignement. Certaines ont plus d'ampleur que d'autres et sont de nature plus complexe. Parmi les paramètres dont il faut tenir compte dans leur choix et leur application, mentionnons les caractéristiques des élèves, les impératifs du programme d'études et les méthodes d'enseignement. Pour illustrer les techniques d'enseignement, nous avons retenu deux exemples: les explications et les démonstrations et le questionnement.

Les explications et les démonstrations

L'enseignant ou l'enseignante passe beaucoup de son temps à expliquer ou démontrer quelque chose à toute la classe, à un petit groupe ou à un seul élève. Les manuels et autres ressources ne fournissent généralement pas assez d'informations sur les connaissances conceptuelles, de sorte que les élèves ont besoin qu'on leur démontre comment procéder.

Les explications

Certaines explications permettent aux élèves d'acquérir ou d'approfondir un concept, tandis que d'autres les aident à comprendre des généralisations. Dans le premier cas, l'enseignant ou l'enseignante doit choisir une définition appropriée du concept, ainsi que des exemples et des non-exemples. Dans le deuxième cas, Shostak (1986) suggère qu'une explication peut avoir pour but de montrer:

- une relation de cause à effet (par exemple, pour démontrer l'effet de l'ajout d'un acide à une base);
- qu'une action est régie par une règle ou une loi (quand mettre une majuscule à un nom propre, par exemple);

- une démarche (par exemple, comment résoudre une équation mathématique);
- le but d'une activité ou d'une démarche (par exemple l'utilisation du présage en art dramatique).

Les démonstrations

C'est en observant les autres que les élèves apprennent. Une démonstration permet d'établir le lien entre ce que l'on sait d'une habileté et ce qu'on est capable de faire. Les recherches prouvent que les démonstrations sont particulièrement efficaces quand elles sont précises, que les élèves sont capables de voir clairement et de comprendre ce qui se passe et que de brèves explications sont données durant la démonstration (Arends, 1988).

Le questionnement

Parmi toutes les techniques d'enseignement, le questionnement occupe une place de choix dans la plupart des salles de classe. Quand cette technique est utilisée intelligemment:

- le taux de participation des élèves est meilleur; les questions sont mieux réparties entre les élèves;
- l'enseignant ou l'enseignante dose correctement les questions cognitives de niveau élevé et les autres;
- cela augmente la compréhension des élèves;
- le raisonnement des élèves est stimulé, orienté et élargi;
- il y a rétroaction et renforcement de la part de l'enseignant ou l'enseignante;
- les élèves affinent leur raisonnement critique;
- la créativité des élèves est renforcée.

Pour être valables, les questions doivent être planifiées, claires et rester dans le sujet. Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante comprenne la technique du questionnement, la période d'attente et le niveau cognitif des questions. L'enseignant ou l'enseignante doit également comprendre que cette technique est perçue différemment par différentes cultures. Il doit être sensible aux besoins culturels des élèves et avoir conscience des effets de son propre point de vue culturel dans les questions. En outre, l'enseignant ou l'enseignante doit comprendre que le questionnement direct n'est pas une technique qui convient à tous les élèves.

Technique de questionnement

L'enseignant ou l'enseignante doit commencer par attirer l'attention des élèves avant de poser sa question. La question doit être posée à toute la classe avant que l'on désigne un élève en particulier. Il faut donner à tous les élèves la possibilité de répondre, qu'ils soient volontaires ou non, et l'enseignant ou l'enseignante doit inciter les élèves à parler devant

toute la classe lorsqu'ils répondent à une question. L'enseignant ou l'enseignante doit cependant être sensible à la volonté de chaque élève de parler en public et doit éviter d'en mettre un sur la sellette.

Période d'attente

On entend par période d'attente la pause observée entre la question et la réponse. Le fait d'attendre un moment après la réponse d'un élève permet à tous les élèves de réfléchir à cette réponse avant d'en discuter. Plus on augmente la période d'attente, plus les réponses des élèves sont longues, plus les réponses non sollicitées sont correctes, plus les élèves posent de questions et plus les réponses sont de qualité. Rappelons qu'une période d'attente prolongée bénéficie aux élèves qui ne sont pas locuteurs natifs.

Niveau cognitif des questions

Sans vouloir déprécier les connaissances factuelles, l'enseignant ou l'enseignante doit aussi faire réfléchir les élèves en leur posant des questions de niveau élevé qui les entraînent à analyser, à synthétiser et à évaluer. Cela s'applique à tous les domaines et à tous les âges. Tous les élèves doivent pouvoir réfléchir et répondre à des questions de tous les niveaux cognitifs. Il se peut que l'enseignant ou l'enseignante ait à demander des question pénétrantes et des éclaircissements pour faire passer les élèves à un niveau de réflexion plus élevé et à un niveau de compréhension plus approfondi.

Résumé

Compte tenu du grand nombre de variables dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte lorsqu'ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils aient une base conceptuelle pour comprendre le tronc commun de la Saskatchewan et qu'ils disposent d'une infrastructure pour comprendre les niveaux des décisions pédagogiques. Dans ce chapitre, nous avons décrit la base conceptuelle et l'infrastructure pédagogique. Nous avons fait un tour d'horizon des modèles, des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement. En outre, nous avons illustré les rapports réciproques entre ces quatre niveaux de l'infrastructure.

Questions qui portent à la réflexion

1. **De quels paramètres faut-il particulièrement tenir compte lorsqu'on choisit une stratégie ou une méthode d'enseignement?**

2. **Comment puis-je élargir mon répertoire d'approches pédagogiques? Comment puis-je appuyer mes collègues et bénéficier de leur appui à cet égard?**

3. **De quelle façon chacune des stratégies d'enseignement appuie-t-elle l'éducation permanente?**

Chapitre 3: La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

La Saskatchewan est une mosaïque de zones géographiques, de modes de vie, de langues, d'héritages culturels et de situations socio-économiques. Cette diversité contribue à la riche palette de différences que l'on trouve chez les élèves de cette province.

Saskatchewan Children.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1984. (p.14)

La dimension adaptation, ou pédagogie différenciée, peut se définir ainsi:

Elle engage enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

La pédagogie différenciée est un élément essentiel de tous les programmes d'enseignement. À l'instar des apprentissages essentiels communs, elle imprègne tous les programmes d'études et l'enseignement et fait partie de toutes les initiatives prises au niveau du tronc commun.

La pédagogie différenciée permet à l'enseignant ou l'enseignante:

- d'inculquer à un élève les connaissances ou l'expérience d'ordre général dont il a besoin;
- de renforcer et ou élargir un programme au besoin;
- d'améliorer les chances de réussite d'un élève et de réduire ses risques d'échec;
- de tenir compte des besoins culturels de chaque élève;
- de tenir compte des besoins de la communauté;
- de mieux faire correspondre le programme aux besoins des élèves;
- d'exposer les élèves à toute une diversité de ressources, notamment aux ressources communautaires;
- de maximiser le potentiel d'apprentissage de chaque élève.

Chapitre 3: La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

La Saskatchewan est une mosaïque de zones géographiques, de modes de vie, de langues, d'héritages culturels et de situations socio-économiques. Cette diversité contribue à la riche palette de différences que l'on trouve chez les élèves de cette province.

Saskatchewan Children.
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1984. (p.14)

La dimension adaptation, ou pédagogie différenciée, peut se définir ainsi:

Elle engage enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

La pédagogie différenciée est un élément essentiel de tous les programmes d'enseignement. À l'instar des apprentissages essentiels communs, elle imprègne tous les programmes d'études et l'enseignement et fait partie de toutes les initiatives prises au niveau du tronc commun.

La pédagogie différenciée permet à l'enseignant ou l'enseignante:

- d'inculquer à un élève les connaissances ou l'expérience d'ordre général dont il a besoin;
- de renforcer et ou élargir un programme au besoin;
- d'améliorer les chances de réussite d'un élève et de réduire ses risques d'échec;
- de tenir compte des besoins culturels de chaque élève;
- de tenir compte des besoins de la communauté;
- de mieux faire correspondre le programme aux besoins des élèves;
- d'exposer les élèves à toute une diversité de ressources, notamment aux ressources communautaires;
- de maximiser le potentiel d'apprentissage de chaque élève.

Principes de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

L'adaptation du programme d'études, de l'enseignement et de l'environnement pédagogique doit être guidée par les principes suivants:

- La pédagogie différenciée est conçue pour tous les élèves dans tous les milieux scolaires.
- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant ou l'enseignante et du personnel de soutien qu'ils évaluent, planifient et offrent des expériences d'apprentissage qui conviennent à tous les élèves.
- La pédagogie différenciée reconnaît implicitement que les élèves abordent l'apprentissage de multiples façons.
- La pédagogie différenciée reconnaît l'importance d'une planification soignée de l'enseignement.
- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant qu'il s'occupe de l'apprenant, de la tâche d'apprentissage et de l'environnement pédagogique.
- La pédagogie différenciée exige que les méthodes d'évaluation correspondent aux modifications du programme et de l'enseignement prévues pour tel ou tel élève.
- La pédagogie différenciée présuppose que la diversité des élèves, comme en témoignent les différences entre chacun, est un élément essentiel de la planification des enseignants.
- La pédagogie différenciée présuppose une corrélation entre les variables qui se rattachent au concept d'adaptation.

La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Compte tenu de la diversité des élèves dans chaque classe, les enseignants et enseignantes se servent du programme d'études approuvé pour adapter le programme, l'enseignement ou l'environnement pédagogique afin de répondre aux besoins divers de toute la classe. La figure 6 illustre le processus de prise de décision par lequel doivent passer enseignants et enseignantes afin d'apporter les ajustements nécessaires au programme d'études approuvé.

La pédagogie différenciée consiste donc dans un premier temps à mesurer et à évaluer les besoins de tous les élèves par rapport aux **programmes approuvés**. Elle consiste ensuite à raffiner les décisions à mesure que l'enseignant ou l'enseignante détourne son attention de la classe dans son ensemble pour se concentrer sur de petits groupes et sur chaque élève pris individuellement.

Le processus de prise de décision individuel illustre le fait que l'enseignant ou l'enseignante commence par observer l'enseignement à travers un objectif grand angulaire, en appliquant uniformément à **tous les élèves** les décisions sur le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique. L'enseignement général permet à l'enseignant de prendre certaines décisions préliminaires sur les besoins des élèves en classe. Certains élèves n'ont besoin d'aucun ajustement vu que le programme correspond à leurs besoins. À l'issue de l'évaluation préliminaire, l'enseignant ou l'enseignante peut opérer les ajustements qu'il faut à l'intention des élèves qui en ont besoin.

Grâce au processus de prise de décision, l'enseignant peut décider d'apporter des ajustements afin de **renforcer le programme ou de fournir un soutien pédagogique, en d'autres termes de dispenser un enseignement différencié** cadrant avec les objectifs généraux officiellement fixés pour de **petits groupes d'élèves**. Lors de l'établissement de ces groupements, ceux-ci peuvent avoir pour base les besoins, les intérêts et(ou) les capacités des élèves. Des ajustements de cette nature sont dynamiques en ce sens que toute évaluation ultérieure conduit à d'autres ajustements afin de multiplier les possibilités d'apprentissage pour les élèves. Ces groupements doivent être flexibles et être fonction des besoins des élèves dans une matière donnée.

L'enseignant ou l'enseignante peut également décider qu'il y a lieu d'opérer des ajustements en fonction d'**un élève en particulier**. Dans ce cas, il renforce le programme ou dispense un enseignement différencié en vue d'atteindre les objectifs officiellement fixés en tenant compte des besoins, des intérêts ou des capacités de cet élève.

Il est important de répéter que le point de référence de la dimension adaptation est toujours le programme approuvé. Cela signifie que les objectifs du programme ne sont pas modifiés. En revanche, le contenu du programme, l'approche pédagogique et(ou) l'environnement pédagogique sont ajustés pour permettre la réalisation des objectifs fixés.

Lorsque les objectifs généraux subissent d'importantes modifications ou que des ajustements sont apportés au contenu du programme, à l'approche pédagogique, au contexte d'apprentissage ou à l'évaluation, et que cela modifie sensiblement la nature de ces objectifs, cela signifie que les changements débordent le cadre du programme approuvé pour entrer dans celui des programmes modifiés ou parallèles. Les élèves qui sont déjà inscrits à un programme modifié ou parallèle approuvé peuvent également profiter du processus de prise de décision décrit ci-dessus.

Raffinement des décisions prises par l'enseignant d'après la délimitation des besoins de chaque élève

Le programme d'études approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Toute la classe	Mise au point générale sur tous les élèves (c'est ici qu'on procède à l'évaluation de l'adaptation)	• les décisions sur le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique sont appliquées uniformément à tous les élèves • on se sert du programme d'études standard • l'idée est de maîtriser les objectifs communs et préétablis du programme d'études • on se sert du répertoire intégral des approches pédagogiques
La dimension adaptation dans le cadre du programme approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Petits groupes	Mise au point plus serrée (les raffinements sont fonction d'intérêts, de besoins ou de capacités semblables)	• l'adaptation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est appliquée sélectivement à des élèves regroupés par intérêts, besoins ou capacités • l'enseignant s'emploie à renforcer le programme ou de fournir un soutien pédagogique, en d'autres termes de dispenser un enseignement différencié en fonction des objectifs fixés
Élèves pris individuellement	Mise au point très précise (les raffinements sont fonction des besoins de chaque élève)	• l'adaptation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est conçue sélectivement pour répondre aux besoins de chaque élève • on cherche à adapter le contenu et l'approche pédagogique aux besoins de chaque élève afin que celui-ci atteigne les objectifs énoncés dans le programme approuvé

Figure 6. La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Raffinement des décisions prises par l'enseignant d'après la délimitation des besoins de chaque élève ▲ ▼

Le programme d'études approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Toute la classe	Mise au point générale sur tous les élèves (c'est ici qu'on procède à l'évaluation de l'adaptation)	• les décisions sur le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique sont appliquées uniformément à tous les élèves • on se sert du programme d'études standard • l'idée est de maîtriser les objectifs communs et préétablis du programme d'études • on se sert du répertoire intégral des approches pédagogiques
La dimension adaptation dans le cadre du programme approuvé		
Population cible	**Élément central**	**Emphase**
Petits groupes	Mise au point plus serrée (les raffinements sont fonction d'intérêts, de besoins ou de capacités semblables)	• l'adaptation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est appliquée sélectivement à des élèves regroupés par intérêts, besoins ou capacités • l'enseignant s'emploie à renforcer le programme ou de fournir un soutien pédagogique, en d'autres termes de dispenser un enseignement différencié en fonction des objectifs fixés
Élèves pris individuellement	Mise au point très précise (les raffinements sont fonction des besoins de chaque élève)	• l'adaptation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique est conçue sélectivement pour répondre aux besoins de chaque élève • on cherche à adapter le contenu et l'approche pédagogique aux besoins de chaque élève afin que celui-ci atteigne les objectifs énoncés dans le programme approuvé

Figure 6. La prise de décision et la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

Adaptations du programme d'études

Un programme d'études équivaut à la somme des connaissances, des habiletés, des capacités, des attitudes et des valeurs qu'un élève est censé acquérir en étudiant une matière donnée. Dans le contexte de la dimension adaptation, les objectifs du programme d'études ne sont pas modifiés. En revanche, c'est le programme d'études qui est ajusté pour aider les élèves à atteindre les objectifs généraux et spécifiques préétablis.

Même si le programme d'études indique les apprentissages obligatoires, l'aperçu doit être suffisamment flexible pour tenir compte des différences qui existent dans le vécu des élèves, leurs savoirs préalables, leurs habiletés et leurs intérêts, ainsi que des différences d'attentes de la communauté.

L'apprentissage à base de ressources est un moyen particulièrement efficace de faire varier le contenu en recourant aux ressources qui répondent le mieux aux besoins des élèves (par exemple ouvrages de référence, enregistrements sonores, bandes de film). Cela permet par exemple aux élèves d'approfondir un sujet de recherche ou une question qui leur tient à coeur et d'utiliser du matériel adapté à leur niveau de développement. Les modes de présentation peuvent également varier des rapports écrits et des présentations orales traditionnels à des présentations audiovisuelles, des journaux visuels ou des activités kinesthésiques.

Les enseignants et enseignantes peuvent également envisager l'enseignement thématique ou contextuel pour faire varier le contenu selon des besoins individuels de leurs élèves. Ils peuvent adapter le contenu en surveillant le vocabulaire qu'ils emploient. En employant à la fois des mots nouveaux et familiers dans un contexte approprié, ils graduent les difficultés pour tous les élèves, quel que soit leur savoir ou leur expérience préalable.

Adaptations de l'enseignement

L'adaptation de l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau pour les enseignants et enseignantes de la Saskatchewan. L'étude de l'enseignement réalisée par la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan (Gallén et Bold, 1990) révèle que de nombreux enseignants et enseignantes répondent aux besoins d'apprentissage de leurs élèves par diverses méthodes d'adaptation.

Par pédagogie différenciée, on entend la sélection des stratégies et des méthodes d'enseignement qui conviennent à tous les élèves. Cela ne signifie pas que l'enseignant ou l'enseignante doive dispenser un enseignement différencié à chaque élève de la classe, mais plutôt qu'il ou elle doit planifier sa pratique de l'enseignement en tenant compte de chaque élève afin que tous aient la possibilité d'apprendre.

L'enseignant ou l'enseignante a plusieurs options en ce qui concerne le programme d'études approuvé.

- L'enseignant ou l'enseignante peut décider qu'il y a lieu d'instruire toute la classe de la même manière. Il peut pour cela faire appel à l'enseignement direct, au travail en groupe hétérogène ou à toute autre méthode d'enseignement qu'il estime convenir à la tâche.

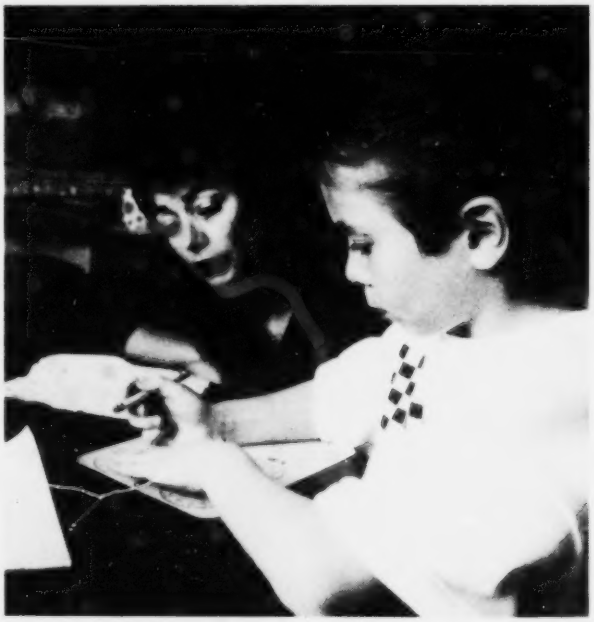
- L'enseignant ou l'enseignante peut décider de différencier son enseignement pour un petit groupe d'élèves qui ont des besoins, des intérêts ou des habiletés analogues. Cela peut viser au renforcement ou au soutien pédagogique. Les groupements doivent être fluides, souples et de courte durée.

- L'enseignant ou l'enseignante peut décider qu'un élève en particulier a besoin d'un enseignement différencié pour toutes sortes de raisons, notamment le renforcement ou le soutien pédagogique. L'adaptation peut aller de l'enseignement en tête-à-tête à l'étude indépendante.

Les décisions à ce sujet dépendent de l'évaluation formative des élèves qui est toujours en évolution. Par ailleurs, les besoins des élèves en matière d'adaptation peuvent varier d'une matière à l'autre. Les décisions pédagogiques tiennent compte du fait que les besoins des élèves varient d'une matière à l'autre et évoluent avec le temps.

Pour répondre aux besoins pédagogiques de tous les élèves, l'enseignant ou l'enseignante doit:

- évaluer les besoins de tous les élèves par rapport au programme d'études;
- considérer que toute la gamme des stratégies et des méthodes d'enseignement se prêtent à des adaptations;
- veiller à utiliser toute une diversité de stratégies et de méthodes d'enseignement durant l'année;
- tenir compte des styles d'apprentissage de chaque élève (en leur livrant des directives ou des informations sous forme écrite ou orale);
- faire de l'enseignement coopératif ou en équipe;
- travailler en collaboration avec l'enseignant-bibliothécaire et favoriser l'apprentissage à base de ressources;



- proposer plus d'une façon d'accomplir une tâche (par exemple activités du centre d'apprentissage et groupes d'apprentissage coopératif);
- faire participer les élèves aux décisions concernant leur propre apprentissage;
- recourir aux techniques interactives qui permettent de contrôler de près les progrès des élèves;
- établir des projets d'enseignement par les pairs et des projets d'enseignement par les pairs de différents niveaux;
- prévoir des séances de renforcement et d'orthopédagogie de différentes sortes;
- se servir de méthodes d'évaluation qui correspondent aux adaptations pédagogiques opérées à l'intention des élèves.

Adaptations de l'environnement pédagogique

Il faut envisager d'adapter l'environnement pédagogique pour tous les élèves dans toutes les classes. Si l'interaction collective convient particulièrement bien à un élève, un autre préférera sans doute une cabine d'étude privée. Tandis qu'un élève comprend parfaitement des directives orales, un autre a besoin de directives écrites ou de l'aide d'un bénévole; il se peut qu'un élève fasse ses travaux écrits rapidement, tandis qu'un autre qui a les mêmes capacités a besoin de plus de temps pour mener la tâche à bien.

Pour adapter l'environnement pédagogique afin de répondre aux besoins des élèves, l'enseignant ou l'enseignante peut:

- modifier la disposition de la classe pour que l'élève profite au maximum de l'enseignement reçu;
- utiliser des locaux en dehors de la salle de classe, comme la bibliothèque de l'école;
- recourir à toute une diversité de ressources (apprentissage à base de ressources);
- recourir à des adjoints d'enseignement et des bénévoles en classe;
- inciter les élèves à apprendre à leur propre rythme;
- ajuster la durée de l'enseignement en fonction de chaque élève;
- tenir compte de la diversité des modes d'apprentissage (visuels, auditifs, kinesthésiques).

Résumé

La dimension adaptation englobe toutes les pratiques que l'enseignant ou l'enseignante utilise pour faire de l'apprentissage une activité signifiante et appropriée pour chaque élève. L'adaptation de l'enseignement fait partie intégrante de la pédagogie différenciée, tout comme l'adaptation du programme d'études et de l'environnement pédagogique. Étant donné que la pédagogie différenciée imprègne toutes les pratiques d'enseignement, l'enseignant ou l'enseignante doit faire preuve d'un jugement professionnel solide dans les décisions qu'il ou elle prend. Le chapitre qui suit analyse les directives et les variables dont il faut tenir compte lorsqu'on opère des choix et qu'on réfléchit à ses pratiques passées.

Questions qui portent à la réflexion

1. **Quels moyens d'adaptation du programme d'études, de l'enseignement ou de l'environnement pédagogique ai-je trouvés les plus utiles? Y a-t-il d'autres adaptations dont je me sers et qui ne sont pas mentionnées dans ce chapitre?**

2. **C'est un véritable défi que d'adapter l'enseignement pour répondre à toute la gamme des besoins de mes élèves. Quels appuis ai-je à ma disposition pour relever ce défi?**

3. **En ma qualité d'enseignant ou d'enseignante, de quelles méthodes d'évaluation ai-je besoin pour m'aider à répondre aux besoins de chacun de mes élèves?**

Chapitre 4: Choix à faire en matière de pédagogie

L'enseignement consiste à prendre des décisions avisées. Chaque jour, enseignants et enseignantes sont appelés à prendre des décisions sur les options en matière d'enseignement, sur l'apprentissage des élèves et sur le contenu des programmes d'études. Comme nous l'avons vu plus haut dans ce document, il n'existe que peu de cas où une seule approche pédagogique permet de parvenir aux résultats recherchés. Lorsque deux ou trois options sont possibles, les critères dont on se sert pour prendre une décision finale revêtent de plus en plus d'importance.

Lignes directrices pour l'enseignant dans la prise de décision

Choisir parmi les modèles et stratégies d'enseignement et parmi toute la gamme des méthodes d'enseignement est une tâche complexe. Les lignes directrices établies par Carl Rogers (1969) il y a plus de vingt ans aideront peut-être les enseignants et enseignantes dans leur tâche:

- C'est à l'enseignant ou à l'enseignante que revient la responsabilité d'établir et de maintenir le climat de la classe.
- L'enseignant ou l'enseignante aide l'élève et la classe à établir des objectifs.
- L'enseignant ou l'enseignante doit croire fermement que les élèves souhaitent réaliser les objectifs qui leur sont pertinents et que cette forte motivation peut y être source d'apprentissage valable.
- L'enseignant ou l'enseignante organise tout une gamme de ressources et les met à la disposition des élèves.
- L'enseignant ou l'enseignante est une ressource flexible dont peuvent se servir l'élève et la classe.
- L'enseignant ou l'enseignante apprend aussi. Il ou elle ne sait pas tout.
- L'enseignant ou l'enseignante peut prendre l'initiative de faire part de ses réflexions et de ses sentiments à ses élèves. Cependant, ces derniers ne doivent pas nécessairement en faire autant.

- L'enseignant ou l'enseignante doit être sensible aux sentiments profonds ou puissants exprimés par les élèves.

- L'enseignant ou l'enseignante reconnaît et accepte ses limites en tant que facilitateur de l'apprentissage.

Variables dans les choix pédagogiques

On doit tenir compte de plusieurs variables lorsqu'on choisit les modèles, les stratégies et les méthodes à utiliser dans un cours, une unité ou une leçon. Parmi ces variables, mentionnons:

- les résultats et les expériences souhaités pour les élèves;
- le cheminement de l'apprentissage qui convient (déductif ou inductif);
- le niveau de choix et de responsabilité de l'élève;
- le type d'interaction qui convient;
- les apprentissages essentiels communs à développer;
- l'adaptation nécessaire par l'entremise de la dimension adaptation;
- les limites pratiques existantes.

Il n'est pas toujours facile d'opérer certains choix pédagogiques car, dans certaines situations, on ne peut pas tenir compte de toutes les variables de la même façon. Il faut parfois établir des priorités et faire des compromis. Il est parfois souhaitable de se servir de plusieurs approches pour susciter et maintenir l'intérêt des élèves. Certains enseignants, en raison du stade de développement où ils se trouvent ou de leur manque de connaissances, ne sont pas prêts à accepter telle ou telle méthode d'enseignement. Quoi qu'il en soit, il faut qu'ils saisissent bien les objectifs à atteindre, les connaissances qui véhiculent l'apprentissage, les activités possibles, la manière de démontrer (évaluer) le produit et(ou) la démarche d'apprentissage, et l'application des apprentissages à de nouvelles situations. Il faut au besoin faire participer les élèves aux décisions relatives à ces choix. **Il est important que les objectifs, les méthodes et les activités d'enseignement soient en harmonie avec l'évaluation**.

Choix du contenu et des expériences

L'un des facteurs dont il faut tenir compte lorsqu'on choisit un contenu et une démarche, c'est leur capacité à aider l'élève à atteindre les objectifs fixés. Il faut déterminer la nature du contenu et les objectifs d'un cours, d'une unité ou d'une leçon. Il faut aussi tenir compte des résultats d'apprentissage qui touchent au domaine social, affectif, psychomoteur ou cognitif. Il faut également tenir compte de la question des résultats du produit par rapport à la démarche. On trouvera ci-après des exemples de types de résultats:

- Faits et données
- Concepts
- Généralisations
- Habiletés psychomotrices progressives
- Habiletés cognitives progressives
- Étude indépendante
- Processus de raisonnement critique, de résolution de problèmes et de prise de décision
- Habiletés dans le domaine de la créativité et de son expression
- Habiletés dans le domaine des relations personnelles et sociales
- Habiletés dans le domaine des attitudes et des valeurs

Il est important de bien les connaître pour opérer des choix pédagogiques judicieux où les résultats et les approches coïncident les uns avec les autres. Prenons les deux exemples qui suivent:

Exemple n° 1

Selon les recherches menées à ce sujet, les élèves peuvent apprendre efficacement des faits et des informations par l'enseignement explicite, une stratégie d'enseignement direct. Ils peuvent également les apprendre en groupes d'apprentissage coopératif, ce qui est une stratégie interactive. On sait que l'apprentissage coopératif favorise l'épanouissement personnel et social et atténue les préjugés. La stratégie choisie doit donc dépendre du point sur lequel porte l'expérience.

Exemple n° 2

Si l'enseignant ou l'enseignante veut que les élèves apprennent à résoudre des problèmes, il doit les faire participer activement. Les élèves tireront profit de l'interaction. L'enseignant ou l'enseignante se sert d'une stratégie d'enseignement direct pour leur permettre d'acquérir les informations nécessaires avant d'utiliser une stratégie indirecte (par exemple l'enquête) ou une stratégie expérientielle (par exemple la simulation). L'aptitude à résoudre des problèmes peut également être renforcée par l'étude indépendante. En outre, il est possible de combiner les stratégies d'enseignement. Par exemple, la recherche en groupes d'apprentissage coopératif et l'enquête peuvent toutes les deux servir aux élèves à acquérir des compétences dans le domaine des relations personnelles et sociales. À nouveau, le choix de la stratégie dépend du point sur lequel porte l'expérience en question.

Cheminement de l'apprentissage : déduction ou induction

En général, enseignants et enseignantes ordonnent l'apprentissage de deux façons: soit par déduction, soit par induction. Ces deux termes désignent la façon dont les idées s'enchaînent (Borich, 1988). La figure 7 illustre les deux.

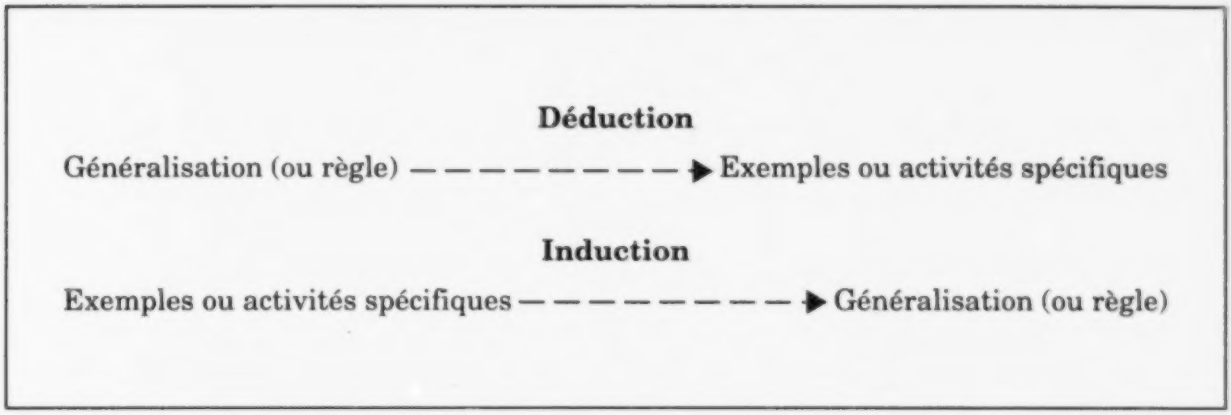


Figure 7. L'apprentissage par déduction et l'apprentissage par induction

Dans le cheminement déductif, on part de généralisations, de principes, de règles, de lois, de propositions ou de théories pour aboutir à des applications précises. L'enseignant ou l'enseignante doit présenter une généralisation, puis trouver ou fournir des exemples.

Dans le cheminement inductif, on encourage les élèves à analyser l'information ou les données et à faire des hypothèses, à découvrir les structures ou à tirer une conclusion. Le cheminement inductif part de l'exemple pour faire découvrir aux élèves une généralisation, ou la leur présenter.

Les deux cheminements sont valables pour enseigner des concepts, des généralisations, des démarches et des habiletés. L'enseignant ou l'enseignante doit décider lequel utiliser selon les résultats d'apprentissage souhaités et la composition de sa classe. Il ou elle doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs:

- Dans quelle mesure faut-il personnaliser l'apprentissage? Les élèves sont généralement plus impliqués et participent mieux lorsqu'on utilise le cheminement inductif. Si l'on opte pour le cheminement déductif, il est important de structurer l'expérience d'apprentissage pour tirer parti des expériences préalables et de l'apprentissage des élèves et leur permettre de participer activement.

- Les expériences d'apprentissage doivent-elles être prévisibles? Le cheminement déductif est plus prévisible étant donné que l'enseignant ou l'enseignante choisit les informations et l'ordre de leur présentation.

- Dans quelle mesure les élèves doivent-ils bien comprendre et retenir ce qu'ils apprennent? Le cheminement inductif leur permet mieux de le faire.

- De combien de temps l'enseignant ou l'enseignante dispose-t-il ou elle pour enseigner la matière? Le cheminement déductif est plus rapide et constitue un bon moyen d'enseigner un grand nombre de faits et de concepts concrets.

Les méthodes d'enseignement sont soit déductives soit inductives, même si certaines d'entre elles combinent les deux cheminements.

Choix et responsabilité des élèves

Dans la classe centrée sur l'enseignant, celui-ci détermine les objectifs, le contenu, les activités, les règles et les procédures de gestion de la classe, et l'évaluation des élèves, plus ou moins sans l'apport des élèves. Dans la classe centrée sur l'élève, celui-ci établit ses propres besoins et choisit le contenu, les expériences, les méthodes d'évaluation et le mode d'apprentissage. Il existe un continuum entre les deux et dans toutes les classes, il y a de la place pour les deux, selon certaines variables comme la nature du contenu et l'empressement mis par les élèves à se sentir plus responsables de leur apprentissage.

Certaines stratégies et méthodes d'enseignement sont avant tout axées sur l'enseignant ou l'enseignante. Citons à titre d'exemples l'exposé, le questionnement didactique et l'enseignement explicite. D'autres stratégies et méthodes d'enseignement sont fortement axées sur les élèves, comme l'enquête, l'apprentissage coopératif et certaines méthodes expérientielles. Selon les stratégies et méthodes utilisées, la classe peut être centrée soit sur l'enseignant, soit sur l'élève, et ceci peut varier au cours d'une même leçon ou unité.

Il est indéniable qu'il faut rechercher les idées des élèves sur leur propre apprentissage et leur accorder beaucoup de valeur. Plus ceux-ci y participent, plus ils sont motivés. En outre, l'enseignant ou l'enseignante qui sait ce que pensent ses élèves peut apporter des adaptations judicieuses et s'inspirer des expériences préalables de ses élèves.

Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui le besoin d'apprendre aux élèves à assumer davantage de responsabilités et de leur faire confiance à cet égard. On note également un regain d'intérêt pour l'apprentissage à base de ressources et la participation de la communauté à l'enseignement. Cela reflète la conviction selon laquelle il faut donner davantage de choix et de responsabilités aux élèves en ce qui concerne leur apprentissage.

Voici quelques facteurs dont il faut tenir compte lorsqu'on décide du contrôle que les élèves peuvent ou doivent exercer sur leur apprentissage:

- développement du sens de l'appropriation des élèves et de la motivation qui en découle;
- création d'un milieu propice;
- compétences que possèdent les élèves dans le domaine des relations personnelles et de groupe;
- aptitudes des élèves à travailler de façon autonome;

- niveau de responsabilité des élèves auquel l'enseignant ou l'enseignante se sent à l'aise;
- existence de ressources imprimées et non imprimées.

La maturité des élèves est manifestement un facteur, mais il faut créer un climat propice et offrir de multiples occasions aux élèves de développer leurs aptitudes à opérer des choix et à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

Choix des types d'interactions

Une des variables les plus importantes qui entre en jeu lorsqu'on décide de l'approche pédagogique à utiliser est le type d'interaction que l'on souhaite. Cela peut aller d'une interaction avec toute la classe à une interaction en petits groupes ou au travail autonome. La variété au sein d'une unité d'étude et pendant l'année est souhaitable.

Chaque élève a ses propres préférences en matière d'interaction. L'enseignant ou l'enseignante doit faire attention à ces préférences et en tenir compte en cherchant à élargir la façon dont travaillent ses élèves. Les enseignants et enseignantes doivent reconnaître que les préférences de chacun ont un rapport avec le style d'apprentissage préféré.

Intégration des apprentissages essentiels communs

Étant donné que les AEC doivent être intégrés dans le programme et non pas appris isolément, le choix des approches pédagogiques entre en ligne de compte. Par exemple, certaines stratégies ou méthodes d'enseignement favorisent le développement de différents modes de communication: la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. La stratégie de l'étude indépendante contribue par exemple à développer les connaissances, les démarches, les valeurs et les attitudes qui se rattachent à l'apprentissage autonome. L'intégration des apprentissages essentiels communs dans les matières scolaires présuppose le choix du contenu, la modélisation par l'enseignant ou l'enseignante et le choix des approches pédagogiques.

Considérations pratiques

En plus des variables pédagogiques dont il faut tenir compte, il y a des facteurs d'ordre personnel, physique et financier qui affectent les choix pédagogiques. La liste qui suit souligne certaines de ces considérations pratiques.

Vécu de l'élève: Cette approche demande-t-elle aux élèves des connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises? Si c'est le cas, puis-je les enseigner avant ou pendant la leçon ou l'unité? Est-il possible d'exploiter le savoir préalable des élèves? Les élèves ont-ils des caractéristiques qui commandent l'adaptation des ressources, de l'environnement ou des approches pédagogiques? Est-il possible de répondre aux intérêts des élèves?

Vécu de l'enseignant ou de l'enseignante: Dans quelles conditions convient-il d'employer cette stratégie ou méthode? Cette stratégie ou méthode est-elle complémentaire du style d'enseignement préféré de l'enseignant ou l'enseignante?

Temps: Certaines stratégies ou méthodes prennent plus de temps. Y a-t-il suffisamment de temps? Le temps nécessaire est-il justifié par l'apprentissage des élèves?

Coût: Certaines stratégies et méthodes requièrent plus d'équipements et de fournitures scolaires. Quels sont les coûts qui se rattachent à cette méthode? Le choix justifie-t-il la dépense?

Milieu scolaire: La classe, le centre des ressources et(ou) l'école permettent-ils de mettre en pratique la stratégie ou la méthode choisie? Compte tenu des limites de la situation, quelles adaptations peut-on faire pour favoriser le recours à cette méthode?

Résumé

Pour choisir les modèles, les stratégies et les méthodes d'enseignement appropriées, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître l'étendue et les limites de chacun. L'enseignant ou l'enseignante doit également tenir compte de toute la gamme des variables qui influent sur les décisions pédagogiques et opérer les meilleurs choix possibles pour leurs élèves et leurs situations en particulier.

Questions qui portent sur la réflexion

1. **Comment puis-je actuellement opérer des choix en ce qui concerne les approches pédagogiques?**

2. **Dans quelle mesure l'art d'enseigner a-t-il sa place dans le choix des approches pédagogiques?**

Chapitre 5: L'étape suivante

Comme nous l'avons déjà dit, cet ouvrage, intitulé *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement,* ne se veut pas un ouvrage de référence rapide pour toute la gamme des pratiques d'enseignement actuellement utilisées dans les écoles de la Saskatchewan. Ses auteurs ne prétendent pas non plus que les idées qu'ils proposent sont entièrement nouvelles ou novatrices. La récente étude de l'enseignement réalisée par la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan (Gallén et Bold, 1989) souligne que, parmi les enseignants et enseignantes de la Saskatchewan, toute une gamme d'approches pédagogiques sont utilisées pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. Plusieurs des observations de cette étude s'appliquent également à ce document:

- pour être efficace, l'enseignement dépend de l'existence d'un répertoire de pratiques d'enseignement;
- la gamme des comportements positifs qui se rattachent à un enseignement fructueux est extrêmement vaste;
- un enseignement fructueux comporte quantité d'activités qui dépassent le seul enseignement;
- les comportements de prise de décision adoptés par les enseignants et enseignantes sont indispensables au succès de la scolarité de tous les élèves (p.132-135).

Enseignants et enseignantes doivent employer toute une variété d'approches pédagogiques pour mettre en valeur l'art d'enseigner et répondre aux objectifs de *Directions: The Final Report*, particulièrement ceux qui ont trait aux besoins de chaque élève, par la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) et par le développement des apprentissages essentiels communs. Il ne suffit pas toutefois de proposer une gamme d'approches pédagogiques, il faut également créer un environnement qui appuie les changements dans l'exercice de la profession. Cet appui doit provenir de tous les niveaux du système scolaire -- le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, les commissions scolaires, les écoles, les enseignants et enseignantes et les élèves.

Le mandat du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan est d'élaborer des programmes d'études et des politiques sur les programmes. Ces programmes et ces politiques doivent être conçus de manière à permettre aux commissions scolaires, aux écoles et aux enseignants et enseignantes de se familiariser avec les programmes et avec les moyens de les mettre en pratique en classe. De la même façon, enseignants et enseignantes doivent permettre le responsabilisation des programmes par les élèves en leur offrant des programmes qui conviennent à leurs capacités et en encourageant l'apprentissage actif. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est crucial à cet égard.

Le perfectionnement professionnel

À l'instar des autres secteurs du perfectionnement professionnel, il existe quantité de façons d'améliorer les compétences des enseignants et enseignantes. Ceux de la Saskatchewan ont la chance d'avoir à leur disposition de nombreuses possibilités en la matière:

- Les universités de Régina et de la Saskatchewan offrent les programmes qui traitent de la pratique de l'enseignement.

- La Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan offre un choix de cours d'été qui traitent de pratique de l'enseignement.

- Le Centre de ressources Stewart (Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan) offre toute une gamme de ressources à l'intention des enseignants et enseignantes.

- L'intérêt que suscite l'enseignement a abouti à des recherches et à des articles dans les journaux professionnels sur le sujet. Il ne s'agit que de trouver le temps de les lire.

- Les observations et les conseils d'autres enseignants peuvent être utiles. L'enseignement mutuel et la supervision formative sont deux occasions d'en bénéficier. Les collègues sont une ressource précieuse qu'il ne faut ni sous-estimer ni ignorer.

- Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a conçu un programme de perfectionnement qui accompagne ce document. Ce programme comporte un dossier de ressources sur l'enseignement.

- L'Unité de perfectionnement professionnel de la Saskatchewan (SPDU) a conçu une série de modules d'enseignement sur certaines méthodes d'enseignement.

- Lors des ateliers de mise à l'essai et d'implantation, le Bureau de la minorité de langue officielle inclut une composante pratique reliée directement à la matière en question.

Approches pédagogiques: Programme de formation professionnelle

Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement constitue un bon point de départ pour poursuivre sa formation professionnelle. Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a préparé un programme de perfectionnement du personnel que peuvent suivre tous les membres du personnel scolaire. Ce programme, qui revêt la forme de textes imprimés et de vidéocassettes, est offert aux écoles par l'entremise de chaque commission scolaire. Il est vivement conseillé au personnel de suivre les ateliers de formation professionnelle soit en groupes, soit individuellement. Les documents présentés offrent une analyse détaillée des stratégies et des méthodes d'enseignement les plus courantes.

Le programme de formation professionnelle:

- constitue une approche systématique de l'étude des approches pédagogiques basée sur l'infrastructure de l'enseignement;
- incorpore les principes de l'andragogie et de la formation du personnel;
- offre des stages de formation professionnelle;
- encourage la réflexion et le professionnalisme;
- favorise l'enseignement collégial.

Le programme de formation professionnelle comporte les éléments suivants:

- *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* (un exemplaire par enseignant ou enseignante);
- un programme d'initiation au leadership avec trousse d'information pour chaque équipe scolaire (en anglais), avec composante française au moment de la mise à l'essai et de l'implantation;
- un dossier de ressources pour incorporer les apprentissages essentiels communs et la dimension adaptation dans l'enseignement (un dossier par école) (en anglais);
- une série de vidéocassettes *Teaching Strategy Library*, réalisée par l'*Association for Supervision and Curriculum Development*, que l'on peut se procurer par l'entremise des commissions scolaires. Voir l'annexe pour une description de chaque vidéo dans cette série.

Le défi

Ce document invite aussi bien les professionnels que le corps enseignant à étudier plus en détail la question de l'enseignement. Grâce à ses bulletins pédagogiques et à la composante formation du personnel, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan travaille de concert avec les divers partenaires en éducation à une meilleure formation professionnelle.

Définir et décrire les approches pédagogiques présentées dans ce document a été une tâche à la fois passionnante et un défi. Passionnante en ce sens que cela nous a permis de nous pencher en détail sur l'enseignement et l'apprentissage. Défi car l'enseignement et la dimension adaptation permettent de rassembler les éléments du tronc commun en un tout cohérent. *Directions: The Final Report* offrait une vision des meilleures possibilités pédagogiques pour les jeunes de la Saskatchewan. Le document *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* invite les éducateurs et les éducatrices à poursuivre leur réflexion sur la pratique de l'enseignement. C'est en étayant cette réflexion par un engagement ferme vis-à-vis de l'action professionnelle que leur vision pourra se matérialiser.

Questions qui portent à la réflexion

1. **Est-il possible d'intégrer le programme de formation professionnelle du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan à d'autres initiatives de perfectionnement dans nos écoles et nos commissions scolaires?**

2. **Que sais-je déjà des méthodes d'enseignement que je pourrais partager avec mes collègues?**

3. **Parmi les modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement, laquelle retiendrai-je comme base de mon propre perfectionnement professionnel? Quels types d'aide existent au sein de l'école ou de la commission scolaire?**

Références

Arends, R. (1988). *Learning to teach.* New York: Random House.

Bagley, M. and Hess, K. (1987). *200 ways of using imagery in the classroom.* Monroe, NY: Trillium Press.

Borich, G. (1988). *Effective teaching methods.* Columbus: Merrill.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge: Norton.

Dunn, K. & Dunn R. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership*, 44(6), 52-62.

Dunn, R., Beaudry, J., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.

Eisner, E.W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 5-13.

Flinders, D.J. (1989). Does the "Art of Teaching" have a future? *Educational Leadership*, 46(8), 16-20.

Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching.* New York: Teachers College Press.

Gallén, V. & Bold, J. (1989). *Saskatchewan Teachers' Federation Study of Teaching.* Saskatoon: Saskatchewan Teachers' Federation.

Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership*, 48(8), 4-10.

Henson, K. (1988). *Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools.* New York: Longman.

Hunter, M. (1984). Knowing teaching and supervising. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-193). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). Cooperative learning and mainstreaming. In R. Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps* (pp. 233-248). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Joyce, B. & Weil, M. (1986) *Models of teaching.* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Martin, J. (1983). *Mastering instruction*. Toronto: Allyn and Bacon.

McNeill, J., & Wiles, J. (1990). *The essentials of teaching: Decisions, places and methods*. New York: MacMillan.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1988). *Introduction aux apprentissages essentiels communs. Manuel de l'enseignant*. Regina, Saskatchewan: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Palmer, Parker J. (1990). Good teaching a matter of living the mystery. *Change*, 22(1), 10-17.

Pfeiffer, J. & Jones, J. (Eds) (1979). *Annual handbook for group facilitators*. San Diego: University Associates.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.

Saskatchewan Education. (1984). *Directions: The final report*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Education.

Saskatchewan Education. (1984). *Saskatchewan children: Their lives and needs*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Education.

Saskatchewan Education. (1985). *Toward the year 2000: Future directions in curriculum and instruction*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Education.

Seaman, D. & Fellenz, R. (1989). *Effective strategies for teaching adults*. Columbus: Merrill.

Shostak, R. (1986). Lesson presentation skills. In J. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 111-137). Lexington: Heath.

Silberman, C. (1966). Technology is knocking at the schoolhouse door. *Fortune*, 74(3), 120-125.

Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.

Sternberg, R. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71(5), 366-371.

Vaill, P. (1989). *Managing as a performing art: New ideas for a world of chaotic change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lectures suggérées

Amegan, S. (1987). *Pour une pédagogie active et créative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
Comme le titre le suggère, ce livre encourage la créativité et le raisonnement critique. La pratique des méthodes actives, où l'élève prend l'initiative et se montre curieux et autonome, contribue non seulement à l'acquisition mais aussi à l'utilisation du savoir. C'est un guide pratique pour aider les enseignants et enseignantes à mettre en oeuvre plusieurs méthodes actives et créatives, comme la résolution de problèmes, l'analogie, la visualisation, etc.

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Éditions Retz.
L'auteure décrit une démarche pédagogique active pour l'apprentissage des concepts qui rompt avec l'enseignement magistral. Pour le développement chez les élèves des processus cognitifs fondamentaux, elle propose que l'enseignant ou enseignante mette en oeuvre des situations d'apprentissage variées qui permettront à un plus grand nombre d'élèves de construire leur savoir eux-mêmes et en même temps leur donnera une formation au raisonnement critique. Elle offre plus qu'un exposé théorique, il y a aussi des cas réels et des exemples concrets.

Clarke, J., Wideman, P. & Eadie, S. (1992). *Apprenons Ensemble*. Traduction et adaptation. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
Un guide pratique pour aider les enseignants et enseignantes à mettre en oeuvre les méthodes d'apprentissage coopératif en groupes.

Clément, J. (1991). *Relaxation et visualisation par l'imagerie mentale*. Sherbrooke: Éditions du IIIe Millénaire.
Un guide pratique qui s'oriente vers le monde intérieur comme contexte idéal pour l'apprentissage. Cette méthode incite l'élève à se détendre et à se servir de la mémoire sensorielle pour évoquer des images mentales de concepts. Elle lui permet d'améliorer la mémoire visuelle, l'orthographe, le vocabulaire, le calcul, les habiletés de communication orale et écrite, etc.

Sous la direction de Adel Safty (1990). *Pour un enseignement dynamique et efficace*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
Cet ouvrage contient une introduction à un enseignement actif, flexible et adaptable qui porte sur l'avenir. C'est aussi un outil de travaux pratiques qui inclut des idées sur l'enseignement des concepts, sur la discipline en classe, sur la planification et sur l'évaluation. Il y a aussi une partie qui traite de l'enseignement du français comme langue seconde et des programmes d'immersion.

Debyser, F. *(1986). L'immeuble* de la série Créer animer raconter. Paris: Hachette.
Ce livre traite de la simulation comme méthode d'enseignement. Les élèves créent un univers avec les personnages qui habitent dans un immeuble, qui se rencontrent dans des situations quotidiennes, qui ont des problèmes à résoudre. Les élèves apprennent à inventer des anecdotes et des sketches, à rédiger des récits, des dialogues, des descriptions et des scénarios qui se présentent dans la vie de tous les jours.

Heller, M. et al. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne. (1990) *Projet coopération et découverte.* (inclut vidéocassette; Guide pédagogique; Activités préparatoires; Histoire; Reportage; Publicité.)
Ce matériel pédagogique consiste en trois projets basés sur l'apprentissage coopératif. Chacun de ces projets offre des situations de communication authentiques, variées, qui permettent une intégration des savoirs linguistiques et des objectifs pédagogiques et encouragent les élèves à améliorer leurs capacités de jugement indépendant.

Schwartz, S. & Pollishuke. (1992) *Construire une classe axée sur l'enfant.* Traduction et adaptation. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
Comment organiser sa salle de classe, préparer un emploi du temps, planifier des unités intégrées, préparer des centres d'apprentissage, observer les élèves et prendre note de leurs progrès... Autant de questions auxquelles tentent de répondre les auteures de cet ouvrage très pratique et abondamment illustré.

Revues pédagogiques

CONTACT: Revue canadienne destinée aux professeurs de français. Publiée par l'université Simon Fraser. Adresse:
CONTACT
Revue canadienne destinée aux professeurs de français;
Université Simon Fraser
Faculté d'Éducation
Burnaby, Colombie-Britannique
V5A 1S6

Cette revue paraît 4 fois par an. On y trouve des articles variés sur diverses approches pédagogiques, de bonnes suggestions d'activités dont certaines spécifiques à l'enseignement en immersion, pour différentes matières enseignées en français, des critiques de livres intéressantes, des articles informatifs sur certains aspects de la recherche en éducation, dont certains spécifiques à l'enseignement en langue seconde.

Journal de l'immersion (Le). Publié par l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

On trouve dans cette revue des articles traitant de sujets très variés, relatifs à l'enseignement en immersion: recherches, suggestions d'activités, articles théoriques et pratiques relatifs à différentes approches pédagogiques, stratégies et méthodes d'enseignement, etc.

Vie pédagogique. Ministère de l'Éducation du Québec.

On retrouve dans cette revue d'excellents articles, très variés, sur des méthodes d'enseignement et d'évaluation pour toutes les matières, des idées d'activités, des reportages sur des projets mis sur pied par des commissions scolaires, des écoles ou des enseignants et enseignantes, des suggestions de lectures intéressantes pour les enseignants et enseignantes, d'autres pour les élèves, etc.
Les suggestions intéressantes que l'on trouve dans *Vie pédagogique* doivent être adaptées quand on les applique à une situation immersive.

Vidéos

Aperçu global des vidéos de la bibliothèque des stratégies d'enseignement de l'ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Circle of Knowledge (Discussion)

Vidéo qui traite de la discussion, une méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement interactif. Elle développe chez les élèves le raisonnement critique et l'écoute active. C'est une méthode qui facilite la participation des élèves d'une manière coopérative à des discussions qui ont une signification personnelle à leur apprentissage. On peut l'utiliser pour:

- intégrer et réviser l'information présentée préalablement;
- explorer et raffiner les diverses interprétations d'une lecture;
- enseigner aux élèves comment discuter efficacement des idées.

Compare and Contrast (Comparaisons)

Cette méthode, qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement direct aide l'élève à apprendre activement à organiser et à maîtriser l'information. Elle développe chez l'élève la capacité de recueillir, d'organiser, de se rappeler l'information pour pouvoir l'appliquer à des nouvelles situations d'apprentissage. On peut l'utiliser pour:

- réviser les idées importantes du matériel enseigné préalablement en montrant le lien entre les idées générales et les idées spécifiques;
- identifier les similitudes et les différences entre deux idées et ensuite trouver des applications et former des généralisations;
- établir les ensembles utiles pour l'apprentissage;
- établir de nouvelles informations significatives à partir de la lecture et de l'observation.

Concept Attainment (Acquisition de concepts)

Vidéo qui traite de l'acquisition de concepts, une méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement indirect. C'est une méthode qui implique le raisonnement critique et inductif en aidant l'élève à:

- reconnaître et se rappeler les exemples et les définitions des concepts clés;
- séparer l'information essentielle de l'information non essentielle;
- utiliser l'évidence pour former et tester des hypothèses;
- expliquer et appliquer des concepts.

Concept Formation (Formation de concepts)

Cette méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement indirect exige que l'élève développe la capacité de réorganiser les connaissances pour pouvoir les appliquer dans des contextes nouveaux et différents. On l'utilise pour aider les élèves à:

- explorer un concept en faisant le lien entre les parties spécifiques de l'information;
- se rappeler les items du savoir préalable pour déterminer les données pertinentes;
- expliquer comment ils ou elles ont organisé les données;
- raisonner d'une façon critique au lieu de se rappeler et de régurgiter l'information présentée.

Mastery Lecture (Exposé)

Vidéo qui traite de l'exposé d'une façon plus moderne et efficace. Cette méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement direct implique les principes de la mémoire - faire le lien, organiser et élaborer. Elle aide l'élève à lier les concepts à sa vie personnelle, à organiser l'information pour faciliter un meilleur rappel et à élaborer les données en utilisant l'auditif et le visuel. En se servant des vues d'ensemble, en participant activement, l'élève va mieux maîtriser l'information.

Cette méthode peut aider l'enseignant ou l'enseignante à enseigner aux élèves les techniques d'étude comme la prise de notes et la mémorisation. Les élèves vont aussi apprendre à identifier les idées clés et voir les rapports entre les idées générales et les exemples spécifiques.

Peer Practice (Enseignement par les pairs)

Cette méthode coopérative qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement interactif permet aux élèves de s'impliquer activement dans le renforcement de leur propre apprentissage en aidant l'apprentissage de leurs pairs. Ils développent une meilleure compréhension des concepts en les apprenant et en les enseignant. Ils n'ont pas seulement l'occasion de réviser et de pratiquer l'information qu'ils ont reçue, mais également d'apprendre à communiquer efficacement avec leurs pairs dans des situations d'aide.

Reading for Meaning (Lecture)

Cette méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'enseignement indirect développe chez les élèves l'habileté à mieux comprendre et interpréter ce qu'ils ou elles lisent. Les élèves apprennent à distinguer l'information pertinente de l'information qui ne l'est pas. Ils apprennent à trouver les idées clés, les thèmes et les implications et en plus apprennent comment formuler, tester et réviser les interprétations. En développant ces techniques, ils seront amenés à construire le sens des passages difficiles dans leur lecture. La lecture est essentielle dans toutes les matières. C'est pourquoi il est important que les élèves développent ces techniques pour mieux comprendre ce qu'ils ou elles lisent.

Synectics (Synectique)

Cette méthode qui fait partie de la stratégie d'enseignement de l'apprentissage expérientiel renforce des concepts en développant et expliquant des métaphores, en utilisant le raisonnement analogique; l'enseignant ou l'enseignante fait une révision de l'information déjà présentée, il ou elle présente une métaphore ou une analogie du concept et avec les élèves explore les liens qui existent entre le concept et la métaphore ou l'analogie. Ensuite, l'élève «devient» la métaphore ou l'analogie et écrit des phrases pour décrire cette expérience. L'élève apprend à utiliser son imagination pour s'expliquer, ce qui enrichit son écriture. C'est ainsi que l'élève est encouragé à appliquer son nouvel apprentissage en expliquant ses propres analogies pour les concepts qu'il étudie.

Lexique

acquisition de concepts — **concept attainment**
méthode d'enseignement qui implique la participation des élèves en encourageant la recherche et la vérification des attributs pour déterminer les exemples et les non-exemples d'un concept. Les élèves doivent formuler une règle ou une définition du concept à partir de leurs observations.

activités de pré-lecture, pré-écoute et pré-projection — **guides for reading, listening, viewing**
activités planifiées dont le but est de préparer les élèves à la lecture, à l'écoute ou à la projection. p. ex. donner le contexte, rendre évidente l'intention de communication, préparer une grille d'observation pour la projection, poser des questions de participation.

adjoint.e d'enseignement — **paraprofessional**
personne qui aide l'enseignant ou l'enseignante dans sa tâche d'enseignement. p. ex. enseignement individuel ou en petits groupes des concepts déjà enseignés par l'enseignant ou l'enseignante, lecture aux élèves, préparation des ressources, etc.

apprenant.e autonome — **self-directed learner**
independent learner
autonomous learner
élève qui est capable de prendre, avec les personnes appropriées, les décisions nécessaires pour répondre à ses propres besoins d'apprentissage.

apprentissage — **student learning**
acquisition de connaissances, par le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, par l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être.
* Basé sur le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*

apprentissage à base de ressources — **resource-based learning**
apprentissage/enseignement au cours duquel les élèves développent les connaissances, les capacités et les habiletés en se servant d'une variété de ressources imprimées, non imprimées et humaines.

apprentissage autonome — **independent learning**
apprentissage par lequel l'élève est capable de prendre, avec les personnes appropriées, les décisions nécessaires pour répondre à ses propres besoins.

apprentissage coopératif — **cooperative learning**
méthode interactive au cours de laquelle les élèves en petits groupes hétérogènes travaillent ensemble pour atteindre un but commun. C'est une méthode qui encourage des relations interpersonnelles plus positives et l'entraide dans l'apprentissage des élèves.

apprentissage expérientiel — **experiential learning**
stratégie d'enseignement qui est inductive, axée sur l'élève et orientée sur l'activité; met l'accent sur la démarche et non sur le contenu; comprend des méthodes comme la simulation, le jeu de rôle, la visualisation guidée, etc.

apprentissage séquentiel — **sequence learning**
apprentissage qui suit une progression.

apprentissages essentiels communs (les AEC) — **common essential learnings (C.E.L.s)**
six domaines reliés qui comprennent des notions, des valeurs, des habiletés et des démarches qui sont des bases importantes pour l'apprentissage dans n'importe quelle matière: la communication, l'initiation à l'analyse numérique, la créativité et le raisonnement critique, l'initiation à la technologie, les capacités et valeurs personnelles et sociales et l'apprentissage autonome.

approches pédagogiques (approches d'enseignement) — **instructional approaches**
représentent des démarches pédagogiques globales pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

appropriation — **ownership**
l'élève qui est incité à développer une meilleure connaissance de la démarche d'apprentissage et d'évaluation en vue de son propre travail va se sentir davantage responsable de ce qu'il ou elle fait et de la manière dont il ou elle le fait.

capacités — **abilities**
aptitudes, soit innées soit acquises, qui se développent avec l'expérience et les apprentissages particuliers et qui permettent à une personne de procéder à des activités intellectuelles et physiques.

centre d'apprentissage (centre d'activités) — **learning centre (learning activity centre)**
méthode qui offre une variété d'activités favorisant l'apprentissage autonome de l'élève, lui permettant de travailler à son propre rythme et aussi d'évaluer son propre progrès.

closure **cloze procedure**
à la fois une méthode d'enseignement et une méthode d'évaluation de la lecture qui consiste à faire remplir des lacunes à l'intérieur d'un texte. Pour remplir les lacunes les élèves font appel à leurs connaissances antérieures et aux indices fournis par le texte.

comparaisons **compare and contrast**
méthode qui relève les ressemblances et les différences entre des exemples où les élèves apprennent à organiser et maîtriser l'information.

compte rendu (essai) **essay**
composition analytique ou interprétative qui se rapporte d'habitude à un sujet d'un point de vue limité ou personnel.

connaissances **knowledge**
savoir, notions, informations qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*

contenu du programme d'études **curriculum content**
ensemble de connaissances et d'habiletés composant un programme d'études.

contrats **learning contracts**
(contrats d'apprentissage)
l'élève et l'enseignant ou l'enseignante s'entendent sur une tâche à accomplir, y compris les détails concernant le contenu, la démarche, le produit et l'évaluation.

cours choisis localement **locally-determined options**
initiative du tronc commun selon laquelle les commissions scolaires peuvent consacrer du temps aux cours locaux ou communautaires en réduisant de 20% au maximum le temps consacré à chacun des domaines d'étude obligatoires, ou à tous.

cours par correspondance **correspondence lessons**
une forme d'évaluation à distance où l'élève reçoit des leçons par le courrier, les complète et les retourne pour correction.

débats **debates**
discussion structurée où un petit groupe d'élèves s'oppose à un autre, chacun représentant un côté de la question. Chaque équipe dispose d'une période déterminée pour présenter son côté de la question. La réfutation suit la présentation.

démarche d'enseignement et d'apprentissage — **teaching-learning process**

démarche d'enseignement: ensemble d'interventions de l'enseignant ou l'enseignante dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'élève et le sujet à l'étude; intervention éducative de l'enseignant ou l'enseignante dirigée sur la démarche d'apprentissage.

démarche d'apprentissage: démarche de croissance et de changement vécue par l'élève, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.

démonstration — **demonstration**

action de montrer, d'expliquer par des expériences les données d'un sujet, le fonctionnement d'un appareil, etc.; peut se faire soit par l'enseignant ou l'enseignante soit par l'élève.

développement de la personne (modèle de) — **personal (model)**

insiste sur le développement intégral de l'élève, de son concept de soi, tout en respectant le rythme et le style d'apprentissage et en répondant à ses besoins.

devoirs — **homework**

exercices scolaires qu'un enseignant ou une enseignante fait faire à ses élèves en dehors des heures de cours.

dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) — **Adaptive Dimension**

engage les enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève le programme d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

discussion — **discussion**

activité où les élèves s'adressent l'un à l'autre pour partager des informations et des opinions sur un sujet ou pour chercher des solutions à un problème; peut se faire soit avec toute la classe soit en petits groupes; peut être soit dirigée par l'enseignant ou l'enseignante, soit par les élèves.

discussion réfléchie — **reflective discussion**

discussion dont le but est d'encourager une bonne compréhension du contenu en faisant participer l'élève à une réflexion collective pour mieux explorer le concept; se fait d'habitude en petits groupes.

dissertation **dissertation**

le développement, le plus souvent écrit, portant sur un point de doctrine, sur une question savante traitant un sujet littéraire, philosophique ou historique.

* Selon le dictionnaire *Petit Robert*.

domaines d'étude obligatoires **required areas of study**

sept domaines d'étude obligatoires pour tous les élèves dans le contexte du tronc commun: la langue, les mathématiques, l'éducation artistique, l'hygiène, l'éducation physique, les sciences et les sciences humaines.

éducation permanente **life-long learning**
(formation permanente)

démarche d'apprentissage à long terme qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie.

élaboration de modèles **model building**

méthode selon laquelle les élèves font des modèles concrets pour mieux comprendre un concept. p. ex. faire le modèle d'un atome.

enquête **inquiry**

méthode active d'enseignement qui fournit aux élèves des occasions d'acquérir des procédés par lesquels ils peuvent recueillir des informations sur le monde qui les entoure; nécessite un niveau d'interaction profond entre l'apprenant ou l'apprenante, l'enseignant ou l'enseignante, les ressources, le contenu et l'environnement pédagogique. Les élèves prennent une part active à la démarche d'apprentissage et de créativité.

enquête déductive **deductive inquiry**

est basée sur l'intériorisation logique et le traitement de l'information; l'enseignant ou l'enseignante présente des principes, des thèmes ou des hypothèses aux élèves qui ont par la suite la tâche de tester ces généralisations, de recueillir de l'information et de l'appliquer aux exemples spécifiques.

enquête inductive **inductive inquiry**

les élèves élaborent et défendent leurs propres hypothèses; à partir d'un ensemble d'événements ou de matériel fournis par l'enseignant ou l'enseignante, les élèves développent leurs processus cognitifs en allant des faits spécifiques et des observations aux inférences.

enseignement (pédagogie) **instruction**
teaching

processus de communication en vue de susciter l'apprentissage

* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

enseignement assisté par ordinateur **computer-assisted instruction**
peut impliquer l'utilisation de logiciels ou de didacticiels à n'importe quelle étape de l'enseignement

enseignement coopératif **cooperative teaching**
voir apprentissage coopératif

enseignement direct **direct instruction**
stratégie d'enseignement centrée sur l'enseignant ou l'enseignante qui est valable pour développer progressivement certaines habiletés chez les élèves, comme le traitement de l'information; comprend des méthodes comme l'exposé, les exercices, le questionnement didactique, l'enseignement explicite et les démonstrations.

enseignement en équipe **team teaching**
les enseignants et enseignantes présentent ensemble le même sujet. p. ex. un des enseignants peut présenter le sujet et exposer les points principaux du concept, l'autre peut observer les élèves et leur offre de l'aide ou de l'enrichissement au besoin.

enseignement explicite **explicit teaching**
méthode d'enseignement qui aide les élèves à intérioriser de l'information pertinente. L'enseignant ou l'enseignante présente le contenu en petites étapes et il vérifie la compréhension des élèves. Les élèves participent activement à chaque étape. L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à observer, à faire usage de leurs connaissances, à représenter l'information, à organiser et relier des idées, à résumer et à appliquer les notions acquises. Les élèves apprennent à être des apprenants autonomes.

enseignement indirect **indirect instruction**
stratégie d'enseignement axée sur les élèves; demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions ou de formuler des hypothèses; tire profit de l'intérêt et de la curiosité des élèves en les encourageant à résoudre des problèmes; comprend des méthodes comme l'enquête, la résolution de problèmes, etc.

enseignement interactif **interactive instruction**
stratégie d'enseignement qui implique la discussion et le partage entre les participants; aide à développer chez les élèves les habiletés interpersonnelles et les techniques d'observation et d'écoute; comprend des méthodes comme le remue-méninges, le jeu de rôle, la discussion, etc.

enseignement (modèles d') **instructional models**
représentent le niveau le plus général de l'enseignement; sert de guide pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant ou l'enseignante dans sa tâche. p. ex. le développement de la personne, l'interaction sociale, la modification du comportement et le traitement de l'information.

enseignement mutuel **peer coaching**
méthode coopérative qui appuie le développement personnel et professionnel des enseignants et enseignantes qui travaillent en collaboration pour apprendre et perfectionner les nouvelles méthodes et techniques d'enseignement dans la salle de classe; fournit un environnement non menaçant basé sur la planification, l'observation et la rétroaction.

enseignement par les pairs **peer tutoring**
méthode coopérative qui permet aux élèves de renforcer activement leur propre apprentissage en aidant l'apprentissage de leurs pairs; assure qu'ils apprennent les habiletés de communication positives tous les deux.

entrevues **interviewing**
méthode qui peut servir à recueillir a) des données sur des sujets pour lesquels il existe peu de documents et b) des renseignements sur les sentiments ou les attitudes d'individus ou de groupes; les élèves peuvent aller dans la communauté pour interviewer des personnes afin d'obtenir des renseignements sur un sujet d'intérêt local ou ils peuvent utiliser l'entrevue en classe avec un invité.

environnement éducationnel **educational environment**
environnement dont l'objet principal est relatif à l'éducation.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

environnement pédagogique **learning environment (learning climate, classroom climate, educational environment)**
ensemble des éléments spaciaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre où se déroulent des situations pédagogiques.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

étude indépendante **independent study**
stratégie d'enseignement qui encourage chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi, l'autoperfectionnement; met l'accent sur l'apprentissage amorcé par les élèves et guidé par les enseignants ou enseignantes; comprend des méthodes comme les contrats, les projets de recherche, les centres d'apprentissage, etc.

études de cas **case studies**
méthode qui implique l'étude d'une situation spécifique ou d'une question particulière comprenant les perspectives historiques, les aspects culturels, les réalités socio-économiques ou les aspirations pour le futur. p. ex. dans le programme d'études autochtones, l'enseignant ou l'enseignante peut prendre les perspectives historiques des Autochtones et étudier leur effet sur les situations d'aujourd'hui de ce peuple. Un autre exemple serait de prendre le cas du Saint-Laurent et de la MacKenzie pour appuyer la théorie que les cours d'eau servent souvent de moyen de communication.

évaluation formative (évaluation continue) — **ongoing student assessment**
processus continu qui s'intègre à la démarche d'apprentissage; vise à encourager et à vérifier les progrès de l'individu au moyen d'activités correctives ou d'activités d'enrichissment.

excursions (sorties) — **field trips**
sorties sur le terrain qui constituent une expérience d'apprentissage permettant aux élèves d'appliquer les connaissances qu'ils ont acquises en classe à des situations «réelles»; comprend trois étapes: la préparation de l'activité, l'expérience sur le terrain (observation et collecte de l'information) et le retour (partage, analyse, inférence et application de l'information).

exercices — **assigned questions**
drill and practice
méthode qui implique toute une gamme d'activités permettant aux élèves, individuellement ou en petits groupes, de répondre à des questions préparées par l'enseignant ou l'enseignante après en avoir discuté; est efficace si les questions sont bien choisies pour stimuler les processus mentaux élevés; fournit des exercices de répétition pour créer les automatismes nécessaires dans certaines matières.

expériences — **conducting experiments**
activités concrètes qui ont des étapes à suivre pour résoudre un problème ou pour répondre à une question.

exposé (enseignement magistral) — **lecture**
méthode d'enseignement par laquelle l'enseignant ou l'enseignante donne une présentation orale des faits et des principes relatifs à une matière.

formation de concepts — **concept formation**
méthode qui exige le raisonnement critique; l'élève développe sa capacité à se rappeler les idées clés et à les distinguer entre elles, à voir les similitudes et à identifier les liens, à formuler des concepts et des généralisations, à expliquer comment il ou elle a organisé les données et à défendre son organisation.

groupes d'apprentissage coopératif — **cooperative learning groups**
voir apprentissage coopératif.

groupes de laboratoire — **laboratory groups**
méthode où un groupe d'élèves ont comme tâche de faire un projet, de faire une expérience ou de pratiquer quelque chose qu'ils présenteront à l'enseignant ou l'enseignante.

habiletés **skills**
fait référence à l'utilisation de processus cognitif, affectif, moral, moteur dans la réalisation efficace d'une tâche.
* Basé sur le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

infrastructure pédagogique **instructional framework**
cadre qui identifie et illustre les liens entre les différents niveaux d'approches d'enseignement à partir des modèles d'enseignement, l'approche la plus globale, jusqu'aux techniques d'enseignement qui représentent les comportements d'enseignement spécifiques.

interaction sociale (modèle d') **social interaction (model)**
insiste sur la relation entre l'individu et la société. Encourage le développement des relations interpersonnelles, des habiletés à participer au processus démocratique, de la créativité et du sens social chez l'élève en tant que futur adulte responsable.

jeux de rôle **role playing**
méthode où l'enseignant ou l'enseignante offre une interaction spontanée où l'élève adopte des attitudes dans une situation donnée et n'essaie pas de prendre les traits physiques d'un personnage. Il ou elle imagine, plutôt, l'attitude que le personnage aura dans cette situation. L'interprétation d'un rôle a pour objet général de clarifier des points de vue et de développer une certaine connaissance et compréhension des diverses perceptions, attitudes et valeurs qui pourraient se présenter dans une situation donnée.

jeux **games**
activités qui facilitent l'apprentissage en offrant aux élèves des expériences concrètes.

méthodes d'enseignement **instructional methods**
ensemble d'interventions dont l'enseignant ou l'enseignante se sert pour créer un environnement pédagogique. p. ex. l'enquête, la simulation, l'apprentissage coopératif, etc.

modification du comportement (modèle de) **behavioral (model)**
insiste sur les changements des comportements visibles de l'élève pour favoriser le développement positif du concept de soi; repose sur les théories de renforcement et de contrôle des stimuli.

objectifs généraux **foundational objectives**
apprentissages clés que l'élève aura acquis après avoir étudié la matière au cours d'une année; doivent correspondre aux capacités de la majorité des élèves inscrits au programme.

objectifs spécifiques **learning objectives**
précisent habiletés, connaissances, attitudes et valeurs qui seront développés chez l'élève au fur et à mesure que celle-ci ou celui-ci atteint les objectifs généraux de la matière; doivent être énoncés en fonction des résultats obtenus par l'élève.

objectivation **reflective sharing process**
processus de réflexion et de discussion avec l'enseignant et/ou avec ses pairs par lequel l'élève analyse l'apprentissage sur l'évaluation effectuée en vue de faciliter son cheminement ultérieur.

pédagogie efficace **effective teaching**
décisions informées et reliées aux programmes d'études que prennent les enseignants et les enseignantes pour enrichir l'apprentissage des élèves.

période d'attente **wait time**
temps alloué à l'élève pour formuler une réponse à une question posée par l'enseignant ou l'enseignante. C'est une technique qui se prête bien à l'immersion où l'élève a besoin de d'abord comprendre et traiter l'information, pour ensuite formuler une réponse en considérant le choix des mots ou des gestes pour pouvoir communiquer la réponse.

prémisse **foundation**
donnée dont l'intégration est indispensable à un sujet en vue d'un cheminement d'apprentissage.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

prise de décision **decision making**
étape de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à faire un choix entre diverses actions à entreprendre en ce qui concerne la progression de l'apprentissage ou la reconnaissance des apprentissages réalisés.

processus mental (processus cognitif) **thought process (thinking process)**
classification organisée et hiérarchisée du domaine cognitif. p. ex. la taxonomie du domaine cognitif de Bloom comprend les connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

processus mentaux de niveau élevé **high level thinking**
les niveaux plus élevés du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom.

programme d'études **curriculum**
ensemble planifié et bien réfléchi d'objectifs et d'éléments de contenu d'apprentissage se rapportant à l'enseignement-apprentissage d'une matière à un niveau spécifique et qui tient compte du niveau de développement de l'élève.

projet de recherche **research project**
après avoir fait des recherches, l'élève exprime ses connaissances sur un sujet. Il ou elle peut le faire à l'écrit ou à l'oral, et se servir de graphiques ou d'autres appuis visuels.

questionnement didactique **didactic questioning**
méthode qui permet à l'enseignant ou l'enseignante de contrôler la démarche d'apprentissage; les questions sont généralement convergentes et d'un niveau cognitif peu élevé, et commencent d'habitude par «quoi», «où», «quand» ou «comment».

questions incitatives **prompts**
technique de questionnement que l'enseignant ou l'enseignante utilise après que l'élève ou la classe n'a pas pu répondre à une question ou donne une mauvaise réponse. Il ou elle fournit des indices pour aider les élèves à trouver la bonne réponse.

questions pénétrantes **probes**
technique de questionnement que l'enseignant ou l'enseignante utilise s'il veut recevoir des réponses plus détaillées. Il ou elle demande que l'élève clarifie, justifie sa réponse en ajoutant d'autres aspects. Tout cela implique le raisonnement et la créativité chez l'élève.

raisonnement convergent **convergent thinking**
met l'accent sur les réponses spécifiques et acceptables; n'appuie pas la créativité et le raisonnement critique; l'élève cherche à se rappeler l'information.

raisonnement divergent **divergent thinking**
stimule chez l'élève la créativité et le raisonnement critique; l'élève apprend à bien observer et organiser l'information, à découvrir des liens, à faire des hypothèses et à tirer des conclusions des données.

rédaction (composition) **essay**
exercice scolaire qui consiste à traiter par écrit un sujet narratif ou descriptif.
* Selon le dictionnaire *Petit Robert*.

réflexion **reflective thinking**
retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond l'apprentissage ou l'évaluation effectuée.

remue-méninges **brainstorming**
autour d'un problème à résoudre, les élèves sont encouragés à exprimer une ou toutes les solutions possibles. C'est un moyen de faire naître les idées créatives; peut aussi servir à obtenir des réactions ou des opinions sur une activité, un événement d'actualité ou une excursion; peut vérifier le niveau de vocabulaire des élèves par rapport au thème; implique deux étapes: recherche d'idées et organisation et classification d'idées.

rendement scolaire **academic achievement**
qualité et quantité de travail fourni par un ou une élève, ou un groupe d'élèves, en situation pédagogique.
* Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*.

résolution de problèmes **problem solving**
démarche ou processus qui indique les étapes à suivre pour découvrir la solution à un problème; peut se servir de la méthode scientifique.

rétroaction (retour d'information) **feedback**
information, évaluation ou réponse constructive fournie à l'élève par l'enseignant ou l'enseignante suite à une période d'apprentissage qui sert à assister l'élève dans son cheminement d'apprentissage.

schéma conceptuel **concept mapping**
(schématisation de concepts)
représentation visuelle et concrète des rapports entre concept et sous- concept; sert à améliorer chez l'élève l'organisation et la compréhension de l'information à intérioriser.

servir de modèle (v. modéliser) **modelling**
montre la démarche d'une habileté quelconque pour rendre explicite ce que l'élève ne voit pas ordinairement lorsqu'il lit un texte ou écrit une histoire; peut servir de déclencheur aux productions des élèves, de référence ou d'exemple pour les guider dans leurs efforts.

simulation **simulation**
méthode qui se sert d'un ensemble d'activités orales et écrites et qui permet aux élèves de créer des situations de communication dans la langue seconde plus authentiques que la répétition, les exercices et la mémorisation par coeur; l'apprentissage est centré sur les élèves, qui créent une histoire et construisent le cadre dans lequel cette histoire se déroule. p. ex. les élèves créent une famille (les membres: leur âge, leur personnalité, leur métier, l'endroit où ils et elles habitent, etc.) et à partir des situations essaient de trouver des réponses à des problèmes qui se présentent; cette méthode peut aussi être structurée dans le cas de jeux de simulation informatisés où des règles peuvent limiter la spontanéité de l'action et de la réponse, et qui emploient souvent la compétition.

sondage **survey**
méthode d'enseignement où les élèves font une recherche de faits. Ils ou elles choisissent un groupe de personnes (un échantillon) et lui pose individuellement une série de questions. Ils ou elles recueillent les renseignements, puis compilent les résultats pour en tirer des conclusions. Ressemble à l'entrevue, sauf que le sondage recueille des renseignements écrits auprès d'un groupe de personnes, alors que l'entrevue recueille des renseignements au moyen de questions orales soit à une personne soit à plusieurs personnes.

stratégies d'enseignement **instructional strategies**
mode d'enseignement général que les enseignants ou les enseignantes utilisent pour atteindre les objectifs d'un programme. p. ex. l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'apprentissage expérientiel, l'enseignement interactif et l'étude indépendante.

synectique **synectics**
méthode qui renforce des concepts en développant et expliquant des métaphores, en utilisant le raisonnement analogique; l'enseignant ou l'enseignante fait une révision de l'information déjà présentée, il ou elle présente une métaphore ou une analogie du concept et, avec les élèves, explore les liens qui existent entre le concept de métaphore ou d'analogie. Ensuite, l'élève «devient» la métaphore ou l'analogie et décrit cette expérience oralement ou à l'écrit. L'élève apprend à utiliser son imagination pour s'expliquer ce qui enrichit son écriture et son expression orale. C'est ainsi que l'élève est encouragé à appliquer son nouvel apprentissage en expliquant ses propres analogies pour les concepts qu'il étudie.

table ronde **panel**
groupe de personnes, réuni pour l'étude d'une question.

techniques d'enseignement **teaching techniques**
instructional skills
les comportements d'enseigement les plus spécifiques. p. ex. le questionnement, l'explication, etc.

techniques de lecture **reading techniques**
aident les élèves à mieux comprendre et interpréter ce qu'ils ou elles lisent. Ces élèves apprennent à distinguer l'information pertinente de l'information qui ne l'est pas. Ils apprennent à trouver les idées clés, les thèmes, les implications, etc.

techniques d'étude **study skills**
aident les élèves à faciliter l'apprentissage intellectuel. p. ex. la techniques de prise de notes, de mémorisation, la rédaction de résumés, le mode d'utilisation des livres de référence (dictionnaires, encyclopédies, atlas...), etc.

techniques d'orientation **redirecting techniques**
techniques de questionnement qui servent à assurer la participation de tous les élèves en confirmant une réponse, en ajoutant des exemples, en invitant des commentaires pour stimuler la discussion; implique deux élèves ou plus qui répondent à la même question.

traitement de l'information (modèle de) **information processing (model)**
insiste sur l'acquisition, la maîtrise et l'exploitation maximale de l'information. Est centré sur le fonctionnement cognitif de l'élève.

travail de groupe **group work**
méthode qui exige que les élèves travaillent en collaboration pour achever une activité. Ces groupes varient de deux à huit membres et utilisent l'interaction et la coopération pour aider les élèves à apprendre.

tronc commun **Core curriculum**
modèle élaboré à partir du rapport intitulé «*Directions*» conçu pour faire concorder l'enseignement et les programmes d'études; a pour objectif de faciliter la compréhension du contenu notionnel de la maternelle à la 12e année et répondre aux besoins de tous les élèves, quel que soit leur niveau de croissance et de développement.

trousse d'activités **learning activity package**
ensemble d'activités fournies par les maisons d'édition qui publient les programmes commerciaux; ces activités préparées (fiches, cartes-éclair, etc.) peuvent s'utiliser dans les centres d'apprentissage ou en petits groupes.

tutorat en groupes **tutorial groups**
se fait pour aider les élèves qui ont besoin d'enseignement de rattrapage ou de pratique supplémentaire, ou d'enrichissement mené par l'enseignant ou l'enseignante ou par un ou une élève; facilite la participation active et répond mieux aux besoins individuels.

visualisation guidée (visualisation dirigée) **focused imaging**
démarche impliquant l'intériorisation d'un objet, d'un événement ou d'une situation qui suscite chez l'élève la créativité; l'élève se détend et se permet de «faire un voyage» dans son imagination; il se sert de ses cinq sens pour réagir aux images mentales formées; l'enseignant ou l'enseignante peut guider la visualisation en suggérant des scénarios ou bien l'élève peut s'en créer lui-même; méthode qui sert à relier le vécu de l'élève aux concepts des différentes matières.

vue d'ensemble **structured overview**
méthode de présentation de matériel qui transmet beaucoup d'information d'une manière efficace; se construit autour des concepts présentés dans un programme d'études; sert de guide de lecture, d'écoute et de projection, d'aide-mémoire ou d'outil de révision. p. ex. l'ordonnateur supérieur, le schéma conceptuel, le graphique, l'arrangement d'objets, etc.

Glossaire français-anglais

Les termes accompagnés d'un astérisque sont les termes recommandés.

acquisition de concepts	*concept attainment*
activités de pré-lecture, pré-écoute et pré-projection	*guides for reading, listening, viewing*
adaptation de l'enseignement	*adaptive instruction*
adjoint.e d'enseignement	*paraprofessional*
apprenant.e	*learner*
apprenant.e autonome	*autonomous learner* *independent learner* *self-directed learner*
apprentissage	*student learning*
apprentissage à base de ressources	*resource-based learning*
apprentissage à partir des images	*iconic learning*
apprentissage autonome	*independent learning*
apprentissage coopératif	*cooperative learning*
apprentissage expérientiel	*experiential learning*
apprentissage par les symboles	*symbolic learning*
apprentissage séquentiel	*sequence learning*
apprentissages essentiels communs (les AEC)	*common essential learnings (C.E.L.s)*
approches d'enseignement (approches pédagogiques)	*instructional approaches*
approches pédagogiques (approches d'enseignement)	*instructional approaches*
appropriation	*ownership*
autoréflexion	*self-reflection*
axé sur l'apprenant.e	*learner-centred*
axé sur l'élève	*student-centred*
axé sur l'enseignant ou l'enseignante	*teacher-directed*
axé sur les activités	*activity-oriented*

base conceptuelle	*conceptual base*
buts de l'éducation	*educational goals*
Buts de l'éducation	*Goals of Education*
capacités	*abilities*
celui ou celle qui apprend tout au long de sa vie	*life-long learner*
centre d'activités (centre d'apprentissage)	*learning (activity) centre*
centre d'apprentissage (centre d'activités)	*learning (activity) centre*
ceux et celles qui prennent les décisions	*decision makers*
choix pédagogiques	*instructional alternatives*
closure	*cloze procedure*
cohérence	*fluency*
comité consultatif	*advisory committee*
commission scolaire	*school division*
comparaisons	*compare and contrast*
comportement de l'enseignant ou l'enseignante	*teaching behaviour*
composante	*component*
compte rendu (essai)	*essay*
conception de programme	*curriculum design*
connaissances	*knowledge*
connaissances pratiques	*practical knowledge*
connaissances théoriques	*theoretical knowledge*
contenu	*content*
contenu du programme d'études	*curriculum content*
contenu notionnel (sous forme de texte) table séquentielle (sous forme de tableau)	*scope and sequence*
contrat (contrat d'apprentissage)	*learning contract*
cours choisis localement	*locally-determined options*
cours par correspondance	*correspondence lessons*
date limite (échéance)	*time parameters*
débats	*debates*

décisions prises dans un contexte particulier	*context-driven decisions*
découverte	*discovery*
démarche (processus)	*process*
démarche d'apprentissage	*learning process* *process of learning*
démarche d'enseignement et d'apprentissage	*teaching-learning process*
démarche interactive (processus interactif)	*interactive process*
démonstration	*demonstration*
développement de l'enfant	*child development*
développement de la personne (modèle de)	*personal model*
développement professionnel	*professional development* *staff development*
devoirs	*homework*
dimension adaptation (pédagogie différenciée)	*Adaptive Dimension*
direction des programmes d'études et de l'enseignement	*Curriculum and Instruction Branch*
discussion	*discussion*
discussion avec toute la classe	*whole class discussion*
discussion réfléchie	*reflective discussion*
dissertation	*essay*
domaines d'étude obligatoires	*required areas of study*
données	*data*
échéance (date limite)	*time parameters*
éducation permanente (formation permanente)	*life-long learning*
élaboration de modèles	*model building*
élaboration de programme d'études	*curriculum development*
enquête	*inquiry*
enquête déductive	*deductive inquiry*
enquête de groupe	*group investigation*
enquête dirigée (enquête guidée)	*guided inquiry*
enquête guidée (enquête dirigée)	*guided inquiry*

enquête inductive

enseignement (pédagogie)

enseignement assisté par ordinateur

enseignement contextuel

* enseignement coopératif
(enseignement en équipe)

enseignement direct

enseignement en équipe
(* enseignement coopératif)

enseignement explicite

enseignement indirect

enseignement interactif

enseignement magistral
(* exposé)

enseignement mutuel

enseignement par les pairs

entrevues

environnement éducatif

environnement pédagogique

essai (compte rendu)

étude des programmes et de l'enseignemer

étude indépendante

études de cas

évaluation continue (évaluation formati

évaluation formative (évaluation continu

évaluation réfléchie

excursions (sorties)

exercices

expérience concrète

expérience d'apprentissage

expérience d'enseignement et
d'apprentissage

inductive inquiry

instruction
teaching

computer-assisted instruction

context-based teaching

** cooperative teaching*
team teaching

direct instruction

** cooperative teaching*
team teaching

explicit teaching

indirect instruction

interactive instruction

lecture

peer coaching

peer tutoring

interviewing

educational environment

learning environment

essay

Curriculum and Instruction Review

independent study

case studies

e) *ongoing student assessment*

e) *ongoing student assessment*

reflective assessment

field trips

assigned questions
drill and practice

"hands-on" experience

learning experience

teaching-learning experience

expériences	*conducting experiments*
expériences (préalables) de l'élève (vécu de l'élève)	*student prior experiences* *student background*
explication	*explaining*
* exposé (enseignement magistral)	*lecture*
façon de regrouper	*grouping arrangements*
formation de concepts	*concept formation*
formation permanente (éducation permanente)	*life-long learning*
gestion	*management*
gestion de la classe	*classroom management*
groupement	*grouping*
groupes d'apprentissage coopératif	*cooperative learning groups*
groupes de laboratoire	*laboratory groups*
habiletés	*skills*
habiletés dans le domaine des relations personnelles et sociales	*interpersonal and social skills*
habiletés dans le domaine des relations sociales	*social skills*
habiletés de compréhension	*comprehension skills*
habiletés de recherche	*research skills*
habiletés progressives	*step-by-step skills*
images mentales	*mental images*
implantation	*implementation*
infrastructure pédagogique	*instructional framework*
interaction	*interaction*
interaction positive	*positive interaction*
interaction sociale (modèle d')	*social interaction model*
jeux de rôle	*role playing*
jeux	*games*
jugements pédagogiques	*instructional judgements*
jugements professionnels	*professional judgements*
lignes directrices	*guidelines*

méthodes d'enseignement	*instructional method*
modèles d'enseignement	*instructional models*
modéliser (servir de modèle)	*model* *modelling*
modification du comportement (modèle de)	*behavioral model*
niveau de développement de l'apprenant.e	*developmental level of the learner*
objectifs généraux	*foundational objectives*
objectifs spécifiques	*learning objectives*
orthopédagogie	*remediation*
pairs	*peers*
partage	*sharing*
participantes et participants actifs	*active participants*
pédagogie (enseignement)	*instruction* *teaching*
pédagogie différenciée (dimension adaptation)	*adaptive dimension*
pédagogie efficace	*effective teaching*
période d'attente	*wait time*
planification	*planning*
politique du programme d'études	*curriculum policies*
population cible	*target population*
pratique de l'enseignement	*instructional practice* *professional practice* *teaching practice*
pratiques génériques	*generic practices*
prémisse	*foundation*
prise de décision	*decision making*
prise de décision par rapport à l'enseignement	*instructional decision-making*
procédé	*procedure*
processus (démarche)	*process*
processus cognitif (processus mental)	*thought process* *thinking process*
processus de réflexion	*reflective process*

processus interactif (démarche interactive)	*interactive process*
processus mental (processus cognitif)	*thought process* *thinking process*
processus mentaux de niveau élevé	*high level thinking*
produit de l'apprentissage	*product of learning*
programme de développement professionnel	*Professional Development Program*
programme de développement professionnel	*Staff Development Programs*
programme renforcé (renforcement)	*enrichment* *extension*
programme d'études	*curriculum*
programmes d'études et enseignement	*Curriculum and Instruction*
projet d'enseignement par les pairs de différents niveaux	*cross-age tutoring project*
projet	*project*
projet de recherche	*research project*
projet d'enseignement par les pairs	*peer tutoring project*
questionnement	*questioning*
questionnement didactique	*didactic questioning* *didactic questions*
questions incitatives	*prompts*
questions pénétrantes	*probes*
raisonnement convergent	*convergent thinking*
raisonnement divergent	*divergent thinking*
rédaction	*essay*
réflexion	*reflective thinking*
règles et procédés de gestion de la classe	*classroom management rules and procedures*
remue-méninges	*brainstorming*
rendement scolaire	*academic achievement*
renforcement (programme renforcé)	*enrichment* *extension*
résolution de problèmes	*problem solving*
ressources	*learning resources* *(student) resource materials*
ressources humaines	*human resources*

ressources imprimées	*print resources*
ressources non imprimées	*non-print resources*
résultats (résultats d'apprentissage)	*learning outcomes*
résultats d'apprentissage (résultats)	*learning outcomes*
retour d'information (rétroaction)	*feedback*
rétroaction (retour d'information)	*feedback*
rythme individuel	*individual pacing*
savoir préalable	*prior knowledge*
* schéma conceptuel (schématisation de concepts)	*concept mapping*
schématisation de concepts (* schéma conceptuel)	*concept mapping*
servir de modèle (modéliser)	*modelling* *model*
simulation	*simulation*
sondage	*survey*
sorties (excursions)	*field trips*
soutien pédagogique	*reinforcement*
style d'apprentissage	*learning style*
style d'enseignement	*teaching style*
synectique	*synectics*
table ronde	*panels*
table séquentielle (sous forme de tableau) contenu notionnel (sous forme de texte)	*scope and sequence*
techniques de lecture	*reading techniques*
techniques d'enseignement	*instructional skills* *teaching techniques*
techniques d'étude	*study skills*
techniques d'orientation	*redirecting techniques*
traitement de l'information (modèle de)	*information processing model*
travail de groupe	*group work*
tronc commun	*Core Curriculum*
trousse d'activités	*learning activity package*
tutorat en groupes	*tutorial groups*

variante des styles d'apprentissage	*learning style variance*
variantes éducatives	*educational variables*
vécu de l'élève (expériences (préalables) de l'élève)	*student background* *student prior experiences*
vécu de l'enseignant ou de l'enseignante	*teacher background*
visualisation	*visualization*
visualisation dirigée (visualisation guidée)	*focused imaging*
visualisation guidée (visualisation dirigée)	*focused imaging*
visualiser	*visualize*
vue d'ensemble	*structured overview*

Glossaire anglais-français

Les termes accompagnés d'un astérisque sont les termes recommandés

abilities	*capacités*
academic achievement	*rendement scolaire*
active participants	*participantes et participants actifs*
activity-oriented	*axé sur les activités*
Adaptive Dimension	*dimension adaptation* *pédagogie différenciée*
adaptive instruction	*adaptation de l'enseignement*
advisory committee	*comité consultatif*
assigned questions (drill and practice)	*exercices*
autonomous learner (independent learner, self-directed learner)	*apprenant.e autonome*
behavioral model	*modification du comportement (modèle de)*
brainstorming	*remue-méninges*
case studies	*études de cas*
child development	*développement de l'enfant*
classroom management	*gestion de la classe*
classroom management rules and procedures	*règles et procédés de gestion de la classe*
cloze procedure	*closure*
common essential learnings (C.E.L.s)	*apprentissages essentiels communs (les AEC)*
compare and contrast	*Comparaisons*
component	*composante*
comprehension skills	*habiletés de compréhension*
computer-assisted instruction	*enseignement assisté par ordinateur*
concept attainment	*acquisition de concepts*
concept formation	*formation de concepts*
concept mapping	* *schéma conceptuel* *schématisation de concepts*

conceptual base	*base conceptuelle*
conducting experiments	*expériences*
content	*contenu*
context-based teaching	*enseignement contextuel*
context-driven decisions	*décisions prises dans un contexte particulier*
convergent thinking	*raisonnement convergent*
cooperative learning	*apprentissage coopératif*
cooperative learning groups	*groupes d'apprentissage coopératif*
* cooperative teaching (team teaching)	* *enseignement coopératif* *enseignement en équipe*
Core Curriculum	*tronc commun*
correspondence lessons	*cours par correspondance*
cross-age tutoring project	*projet d'enseignement par les pairs de différents niveaux*
curriculum	*programme d'études*
curriculum content	*contenu du programme d'études*
curriculum design	*conception de programme*
curriculum development	*élaboration de programme d'études*
Curriculum and Instruction	*programmes d'études et enseignement*
Curriculum and Instruction Branch	*direction des programmes d'études et de l'enseignement*
Curriculum and Instruction Review	*étude des programmes et de l'enseignement*
curriculum policies	*politique du programme d'études*
data	*données*
debates	*débats*
decision makers	*ceux et celles qui prennent les décisions*
decision making	*prise de décision*
deductive inquiry	*enquête déductive*
demonstration	*démonstration*
developmental level of the learner	*niveau de développement de l'apprenant.e*
didactic questioning (didactic questions)	*questionnement didactique*
didactic questions (didactic questioning)	*questionnement didactique*
direct instruction	*enseignement direct*

discussion	*discussion*
discovery	*découverte*
divergent thinking	*raisonnement divergent*
drill and practice (assigned questions)	*exercices*
educational environment	*environnement éducatif*
educational goals	*buts de l'éducation*
educational variables	*variantes éducatives*
effective teaching	*pédagogie efficace*
enrichment (extension)	*programme renforcé* *renforcement*
essay	*essai* *compte rendu* *rédaction* *dissertation*
experiential learning	*apprentissage expérientiel*
explaining	*explication*
explicit teaching	*enseignement explicite*
extension (enrichment)	*programme renforcé* *renforcement*
feedback	*rétroaction* *retour d'information*
field trips	*excursions* *sorties*
fluency	*cohérence*
focused imaging	*visualisation guidée* *visualisation dirigée*
foundation	*prémisse*
foundational objectives	*objectifs généraux*
games	*jeux*
generic practices	*pratiques génériques*
Goals of Education	*Buts de l'éducation*
group investigation	*enquête de groupe*
group work	*travail de groupe*
grouping	*groupement*

grouping arrangements	*façon de regrouper*
guided inquiry	*enquête guidée* *enquête dirigée*
guides for reading, listening, viewing	*activités de pré-lecture, pré-écoute et pré-projection*
guidelines	*lignes directrices*
"hands-on" experience	*expérience concrète*
high level thinking	*processus mentaux de niveau élevé*
homework	*devoirs*
human resources	*ressources humaines*
iconic learning	*apprentissage à partir des images*
implementation	*implantation*
independent learner (autonomous learner, self-directed learner)	*apprenant.e autonome*
independent learning	*apprentissage autonome*
independent study	*étude indépendante*
indirect instruction	*enseignement indirect*
individual pacing	*rythme individuel*
inductive inquiry	*enquête inductive*
information processing model	*traitement de l'information (modèle de)*
inquiry	*enquête*
instruction (teaching)	*enseignement* *pédagogie*
instructional alternatives	*choix pédagogiques*
instructional approaches	*approches pédagogiques* *approches d'enseignement*
instructional decision-making	*prise de décision par rapport à l'enseignement*
instructional framework	*infrastructure pédagogique*
instructional judgements	*jugements pédagogiques*
instructional method	*méthodes d'enseignement*
instructional models	*modèles d'enseignement*
instructional practice (professional practice, teaching practice)	*pratique de l'enseignement*
instructional skills (teaching techniques)	*techniques d'enseignement*

interaction	*interaction*
interactive instruction	*enseignement interactif*
interactive process	*processus interactif* *démarche interactive*
interpersonal and social skills	*habiletés dans le domaine des relations personnelles et sociales*
interviewing	*entrevues*
knowledge	*connaissances*
laboratory groups	*groupes de laboratoire*
learner	*apprenant.e*
learner-centred	*axé sur l'apprenant.e*
learning (activity) centre	*centre d'apprentissage* *centre d'activités*
learning activity package	*trousse d'activités*
learning contract	*contrat*
learning environment (classroom climate)	*environnement pédagogique*
learning experience	*expérience d'apprentissage*
learning objectives	*objectifs spécifiques*
learning outcomes	*résultats* *résultats d'apprentissage*
learning process (process of learning)	*démarche d'apprentissage*
learning resources (student resource materials, resource materials)	*ressources*
learning style	*style d'apprentissage*
learning style variance	*variante des styles d'apprentissage*
lecture	* *exposé* *enseignement magistral*
life-long learner	*celui ou celle qui apprend tout au long de sa vie*
life-long learning	*éducation permanente* *formation permanente*
locally-determined options	*cours choisis localement*
management	*gestion*
mental images	*images mentales*

model (modelling)	*modéliser* *servir de modèle*
model building	*élaboration de modèles*
modelling (model)	*servir de modèle* *modeliser*
non-print resources	*ressources non imprimées*
ongoing student assessment	*évaluation formative* *évaluation continue*
ownership	*appropriation*
panels	*table ronde*
paraprofessional	*adjoint.e d'enseignement*
peers	*pairs*
peer coaching	*enseignement mutuel*
peer tutoring	*enseignement par les pairs*
peer tutoring project	*projet d'enseignement par les pairs*
personal model	*développement de la personne (modèle de)*
planning	*planification*
positive interaction	*interaction positive*
practical knowledge	*connaissances pratiques*
practice and drill (assigned questions)	*exercices*
print resources	*ressources imprimées*
prior knowledge	*savoir préalable*
probes	*questions pénétrantes*
problem solving	*résolution de problèmes*
procedure	*procédé*
process	*processus* *démarche*
process of learning (learning process)	*démarche d'apprentissage*
product of learning	*produit de l'apprentissage*
professional development (staff development)	*développement professionnel*
Professional Development Program	*programme de développement professionnel*
professional judgement	*jugement professionnel*

professional practice (instructional practice, teaching practice)	*pratique de l'enseignement*
project	*projet*
prompts	*questions incitatives*
questioning	*questionnement*
reading techniques	*techniques de lecture*
redirecting techniques	*techniques d'orientation*
reflective assessment	*évaluation réfléchie*
reflective discussion	*discussion réfléchie*
reflective process	*processus de réflexion*
reflective thinking	*réflexion*
reinforcement	*soutien pédagogique*
remediation	*orthopédagogie*
required areas of study	*domaines d'étude obligatoires*
research project	*projet de recherche*
research skills	*habiletés de recherche*
resource-based learning	*apprentissage à base de ressources*
resource materials (student resource materials, learning resources)	*ressources*
role playing	*jeux de rôle*
school division	*commission scolaire*
scope and sequence	*table séquentielle (sous forme de tableau)* *contenu notionnel (sous forme de texte)*
self-directed learner (autonomous learner, independent learner)	*apprenant.e autonome*
self-reflection	*autoréflexion*
sequence learning	*apprentissage séquentiel*
sharing	*partage*
simulation	*simulation*
skills	*habiletés*
social interaction model	*interaction sociale (modèle d')*
social skills	*habiletés dans le domaine des relations sociales*

staff development (professional development)	*développement professionnel*
Staff Development Program	*programme de développement professionnel*
step-by-step skills	*habiletés progressives*
structured overview	*vue d'ensemble*
student background (student prior experiences)	*vécu de l'élève* *expériences (préalables) de l'élève*
student-centred	*axé sur l'élève*
student learning	*apprentissage*
student prior experiences (student background)	*expériences (préalables) de l'élève* *vécu de l'élève*
student resource materials (resource materials, learning resources)	*ressources*
study skills	*techniques d'étude*
survey	*sondage*
symbolic learning	*apprentissage par les symboles*
synectics	*synectique*
target population	*population cible*
teacher background	*vécu de l'enseignant ou de l'enseignante*
teacher-directed	*axé sur l'enseignant ou l'enseignante*
teaching (instruction)	*enseignement* *pédagogie*
teaching behaviour	*comportement de l'enseignant ou de l'enseignante*
teaching-learning experience	*expérience d'enseignement et d'apprentissage*
teaching-learning process	*démarche d'enseignement et d'apprentissage*
teaching practice (instructional practice, professional practice)	*pratique de l'enseignement*
teaching style	*style d'enseignement*
teaching techniques (instructional skills)	*techniques d'enseignement*
team teaching (* cooperative teaching)	* *enseignement coopératif* *enseignement en équipe*
theoretical knowledge	*connaissances théoriques*
thinking process (thought process)	*processus cognitif* *processus mental*

thought process (thinking process)	*processus cognitif* *processus mental*
time parameters	*date limite* *échéance*
tutorial groups	*tutorat en groupes*
visualization	*visualisation*
visualize	*visualiser*
wait time	*période d'attente*
whole class discussion	*discussion avec toute la classe*

Recycled Paper